



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**GILBERTO CÉSAR LOPES RODRIGUES**

***SURARA BORARI, SURARA ARAPIUM.***  
**A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE REAFIRMAÇÃO**  
**ÉTNICA DOS BORARI E ARAPIUM DA TERRA INDÍGENA MARÓ**

**CAMPINAS  
2016**

GILBERTO CÉSAR LOPES RODRIGUES

*SURARA BORARI, SURARA ARAPIUM.*

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE REAFIRMAÇÃO  
ÉTNICA DOS BORARI E ARAPIUM DA TERRA INDÍGENA MARÓ**

Tese de Doutorado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Faculdade de Educação da  
Universidade Estadual de Campinas para  
obtenção do título de Doutor em  
Educação, na área de concentração de  
Filosofia e História da Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO  
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO GILBERTO  
CÉSAR LOPES RODRIGUES, E ORIENTADA PELO  
PROF. DR. JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI.

**CAMPINAS  
2016**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** CAPES

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

R618s      Rodrigues, Gilberto César Lopes, 1971-  
Surara Borari, Surara Arapium - a educação escolar no processo  
de reafirmação étnica dos Borari e Arapium da terra indígena Maró / Gilberto  
Cesar Lopes Rodrigues. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: José Claudinei Lombardi.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Educação escolar. 2. Indígenas. 3. Índios - Identidade étnica. 4.  
Pedagogia Histórico-Crítica. I. Lombardi, José Claudinei, 1953-. II. Universidade  
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Surara Borari, Surara Arapium - the school education in the ethnic  
reaffirmation process of Borari and Arapium in the indigenous land Maró

**Palavras-chave em inglês:**

Schoolar Education

Indigenous

Indians - Ethnic identity

Historical critical - Pedagogy

**Área de concentração:** Filosofia e História da Educação

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:**

José Claudinei Lombardi [Orientador]

Florêncio de Almeida Vaz

Anselmo Alencar Colares

Dermeval Saviani

Lalo Watanabe Minto

**Data de defesa:** 04-02-2016

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

***SURARA BORARI, SURARA ARAPIUM.***  
**A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE REAFIRMAÇÃO ÉTNICA DOS**  
**BORARI E ARAPIUM DA TERRA INDÍGENA MARÓ**

**Autor:** Gilberto César Lopes Rodrigues

**COMISSÃO JULGADORA:**

Dr. José Claudinei Lombardi

Dr. Dermeval Saviani

Dr. Lalo Watanabe Minto

Dr. Anselmo Alencar Colares

Dr. Florêncio Almeida Vaz Filho

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

**2016**

*Dedico este trabalho a todos os guerreiros  
(Surara) Borari e Arapium da Terra Indígena  
Maró que a todo instante precisam lutar para se  
manterem Borari e Arapium.*

*A eles o meu grito: **Surara Borari! Surara!  
Arapium!***

---

<sup>1</sup> Além de significar guerreiro, a palavra *Surara* é entoada nos momentos em que os Borari e Arapium precisam de força para enfrentar alguma situação conflituosa.

## Agradecimentos

Muitas foram as pessoas, instituições e condições que me permitiram realizar esta pesquisa, fato que implica na possibilidade da ausência do devido registro da contribuição. Por isso gostaria que aquele que de uma forma ou de outra, direta ou indiretamente, reconhecer partícipe desse trabalho, sinta que meus agradecimentos a ele se estendem, mesmo que nesta lista não esteja. A todos agradeço imensamente e registro o reconhecimento pela contribuição.

Em especial agradeço a minha companheira Judith pela compreensão e ajuda nos momentos difíceis que percursos acadêmicos inevitavelmente envolvem e por ter realizado observações ao trabalho que proporcionaram mais consistência a ele.

À minha filha Maia que, mesmo sem saber, aliviou as tensões do percurso acadêmico com seu sorriso, presença e palavras. Agradeço sua existência em minha vida!

Em nome da amiga de trabalho e de doutorado Eleny Cavalcante agradeço a todos os companheiros do DINTER Unicamp-UFOPA. Em especial aos amigos Anselmo e Lilia Colares pela seriedade e empenho que dedicam ao trabalho universitário e que tornou realidade o sonho do DINTER.

Registro o agradecimento aos meus pais Gilberto (*in memoriam*) e Neide por sempre colocarem em primeiro plano a formação intelectual dos filhos. Aos meus irmãos Paulo, Carlos, Mary e Meiry por fazerem parte de mim e sempre dividir os momentos alegres e difíceis, amenizando-os. Aos meus sobrinhos Joao, Luís e Mario por existirem. Ao Benê, a Mada, o Emiliano, a Carol, a Fabiana e a Sassa por compartilharem a angústia do momento da defesa.

Em nome de Dada Borari e sua linda família agradeço a todos os indígenas da Terra Indígena Maró que me acolheram nos trabalhos de campo e me protegeram nos momentos de conflito. Reconheço, em particular que, sem a ajuda especial destes *surara*, esta tese não teria tomado o rumo que tomou.

Agradeço a CAPES por ter financiado parte da pesquisa e possibilitado a concretização do programa de Doutorado Interinstitucional entre a Unicamp e a UFOPA do qual este trabalho resultou, apesar das dificuldades impostas à vida acadêmica e as pesquisas críticas em ciências humanas pelo atual estágio do modo de produção capitalista, sobretudo, nos países periféricos.

Agradeço aos companheiros do Programa de Educação da UFOPA por conceder o afastamento que permitiu dedicação integral aos estudos e pesquisas que culminaram nesta tese.

Agradeço aos companheiros do grupo de estudo e pesquisa HISTEDBR que proporcionaram fecundos debates e estudos. Em nome da professora Mara Jacomeli agradeço especialmente ao grupo do HISTEDBR de Campinas

Agradeço ao orientador José Claudinei Lombardi, que se transformou no amigo Zezo, por ter aceitado o desafio dessa orientação.

Agradeço aos professores Dermeval Saviani, Lalo Minto, Anselmo Colares, Lilia Imbiriba e Florêncio Vaz por aceitar o convite para compor a banca de defesa, dialogar com nosso trabalho e pelas ricas contribuições sugeridas.

## **Resumo**

Examinar a educação escolar indígena em atividade na Terra Indígena Maró, à luz do movimento de reafirmação étnica dos Borari e Arapium que lá habitam, foi a motivação desta pesquisa. Após analisar as múltiplas determinações contraditórias presentes nas atividades escolares das aldeias que, por um lado, participam da introdução de valores e organizações típicas do modo de produção capitalista e, de outro, participam positivamente no processo de reafirmação étnica em curso, defendemos a seguinte tese: a educação escolar atualmente oferecida aos indígenas da Terra Indígena Maró contribui para o fortalecimento do processo de reafirmação étnica dos Borari e dos Arapium através, principalmente, das atividades que envolvem as disciplinas de Notório Saber e Língua Indígena *Nheengatu*. Consequentemente, ao fortalecer a reafirmação étnica dos Borari e dos Arapium, participa ativa e positivamente dos embates travados por estes grupos com o Estado e empreendimentos empresariais que constantemente negam seus pertencimentos étnicos enquanto estratégia de facilitação da incorporação da terra e dos recursos naturais do território à acumulação do capital. Através da primeira disciplina é são resgatados, reconstruídos e repassados saberes históricos constitutivos dos Borari e Arapium que conformam sua diferenciação em relação à sociedade hegemônica e aos outros grupos étnicos com os quais estabelecem relações. Com a segunda disciplina são incentivados o conhecimento, a revitalização e o uso da língua indígena que entendem compor parte de suas trajetórias históricas. Construímos a argumentação defendendo que os Borari e os Arapium, ao contrário do que a história oficial aponta, não foram extintos. Eles se invisibilizaram enquanto estratégia ativa de sobrevivência e iniciaram a reafirmação étnica no bojo de um contexto jurídico favorável pós Constituição Federal de 1988 que envolveu resistência à pressão do Estado e seus associados empresariais pela incorporação de seu território e dos recursos naturais ao comércio capitalista e o conhecimento de outros movimentos etnogênicos nacional e regional. Finalizamos a tese apontando que a educação escolar dos Borari e dos Arapium poderia contribuir mais fortemente com suas lutas e demandas se uma pedagogia contra hegemônica, voltada para a emancipação humana e superação da sociedade dividida em classes fosse adotada para conduzir as atividades de suas escolas.

**Palavras-chave:** Educação Escolar. Escola Indígena. Indígena. Invisibilização. Reafirmação Étnica. Borari e Arapium do Maró. Terra Indígena Maró. Educação Escolar Indígena. Pedagogia Histórico-crítica.



## **Abstract**

The issue of this work is to examine the formal indigenous education active in 'Indigenous Land Maró' in the light of ethnic reaffirmation movement of Borari and Arapium that live there. After analyzing the multiple determinations contradictory present in the school activity of the villages, on the one hand, facilitate the introduction of values and typical organizations of the capitalist mode of production and, on the other, participate positively in the ethnic reaffirmation process underway, we defend the following thesis: formal education currently offered to the 'Indigenous Land Maró' contributes to the strengthening of ethnic reaffirmation process of Borari and Arapium primarily through the activities involving the disciplines of Indigenous Notorious Knowledge and Language *Nheengatu*. Consequently, to strengthen ethnic reaffirmation of Borari and Arapium, participate actively and positively in the conflicts by these groups with the state and business enterprises to constantly deny their ethnic affiliations while facilitating strategy of land development and natural resources of the territory to capitalist accumulation. In the first discipline is rescued, restored and transferred constitute historical knowledge of Borari and Arapium that make differentiation from the hegemonic society and other ethnic groups with which they establish relations. With the second discipline are encouraged knowledge, revitalization and the use of indigenous language who understand compose your historical trajectories. The argument was built defending that the Borari and Arapium, contrary to what the official story points out, it was not extinct. His invisibility as active strategy of survival and began the ethnic reaffirmation in the wake of a favorable context post Brazilian Constitution 1988, pressure in association with the interests of capital by incorporation of its territory and natural resources to the capitalist trade and knowledge of other national and regional ethnogenesis movements. We finish the thesis pointing out that the formal education of Borari and Arapium could most strongly contribute with their struggles and demands if an against hegemonic pedagogy, dedicated to human emancipation and the overcoming the society divided into social classes, was adopted to conduct the activities of their schools.

**Keywords:** Indigenous. Invisibility. Ethnic reaffirmation. Borari and Arapium. Indigenous Land Maró. Indigenous Education. Historical-critical pedagogy.

## Lista de Ilustrações

<b>Imagem 1</b> - Cartaz fixado na parede da escola Borari.....	89
<b>Imagem 2</b> - Localização geográfica da Terra Indígena Maró .....	102
<b>Imagem 3</b> - Areas destinadas ao reordenamento fundiário da região da T.I Maró. ....	104
<b>Imagem 4</b> - Mapa da TI Maró no contexto da ação de madeireiras através de Planos de Manejo .....	106
<b>Imagem 5</b> - Sala de aula improvisada no barracão da igreja na aldeia Novo Lugar .....	129
<b>Imagem 6</b> - Estrutura física das escolas sede da T.I. Maró .....	133
<b>Imagem 7</b> - Estrutura física das escolas (vista interna) .....	133
<b>Imagem 8</b> - Salas de aula improvisadas .....	134
<b>Imagem 9</b> - Banheiros dos prédios escolares .....	134
<b>Imagem 10</b> - Comemorações do 7 de setembro de 2014.....	137
<b>Imagem 11</b> - Atividades de 7 de setembro de 2015 .....	138
<b>Imagem 12</b> - Trabalhos escolares fixados em murais .....	140
<b>Imagem 13</b> - Salas de aula da escola da aldeia do Novo Lugar.....	141
<b>Imagem 14</b> - Danos causados na margem do rio Maró .....	191
<b>Imagem 15</b> - Local da reunião com madeireiros (casa de posseiros dentro da T.I.).....	192
<b>Imagem 16</b> - Mulheres Borari na cozinha improvisada no Centro de Apoio da T.I.Maró.	195
<b>Imagem 17</b> - Trator interrompendo a estrada na frente da casa de apoio T.I. Maró.....	196
<b>Imagem 18</b> – Translado de mantimentos e instrumentos para atividades de aula .....	201
<b>Imagem 19</b> - Alunos e apoiadores observam o modo pelo qual foi transportado o material necessário para as atividades do projeto .....,.....	201
<b>Imagem 20</b> - Ritual de abertura e hasteamento do cocar .....	203
<b>Imagem 21</b> – Ritual de defumação para proteção de caçada .....	203
<b>Imagem 22</b> - Coleta do leite do Amapá.....	204
<b>Imagem 23</b> - Confecção de artesanato e preparação do sarilho.....	205
<b>Imagem 24</b> - Maloca e jirau .....	205
<b>Imagem 25</b> - Aula de Língua Indígena Nheengatu .....	206

## **Lista de quadros e tabelas**

<b>Quadro I</b> – Organização administrativa das escolas da T.I. Maró.....	133
<b>Quadro II</b> – Estrutura funcional das escolas da T.I. Maró .....	136

## **Lista de abreviaturas**

- ALAP** – Área de Limitação Administrativa Provisória.
- CIMI** – Conselho Indigenista Missionário.
- CITA** – Conselho Indígena dos Rios Tapajós e Arapiuns.
- CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
- CNPI** – Conselho Nacional de Proteção aos Índios
- COIAB** – Conselho Intercomunitário Indígena Arapium Borari.
- CTI** – Centro de Trabalho Indigenista.
- DEM** – Partido Democratas.
- DNPU** – Delegacia Nacional do Patrimônio da União
- DOU** – Diário Oficial da União.
- DUDH** – Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- FBC** – Fundação Brasil Central.
- FLONA** – Floresta Nacional.
- FUNAI** – Fundação Nacional do Índio.
- GTI** – Grupo de Trabalho Interministerial.
- IBAMA** – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais.
- IEEP** – Instituto Estadual de Educação do Pará.
- ISA** – Instituto Sócio Ambiental.
- ITERPA** – Instituto de Terras do Pará.
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.
- MMA** – Ministério do Meio Ambiente.
- MPF** – Ministério Público Federal.
- NEI** – Núcleo de Educação Indígena
- OIT** – Organização Internacional do Trabalho.
- ONU** – Organização das Nações Unidas.
- OPAN** – Operação Amazônia Nativa.

**PDT** – Partido Democrático Trabalhista

**PFL** – Partido da Frente Liberal.

**PHC** – Pedagogia Histórico-crítica.

**PMDB** – Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

**PNE** – Plano Nacional de Educação.

**PNPCT** – Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

**PPP** – Projeto Político Pedagógico.

**ProManejo** – Projeto de Apoio ao Manejo Sustentável na Amazônia.

**RESEX** – Reserva Extrativista.

**SBPC** – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

**SEDUC** – Secretaria Estadual de Educação.

**SEMA/PA** – Secretaria de Estado do Meio Ambiente do Pará.

**SEMED** – Secretaria Municipal de Educação do Município de Santarém.

**SEE** – Secretaria Estadual de Educação

**SEU** – Sistema de Ensino da União

**SIL** – Summer Institute of Linguistics.

**SNUC** – Sistema Nacional de Unidades de Conservação.

**STF** – Supremo Tribunal Federal

**STTR** – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Santarém.

**TI** – Terra Indígena.

**UFOPA** – Universidade Federal do Oeste do Pará.

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

**UNI** – União das Nações Indígenas.

**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas.

## Sumário

Resumo.....	08
Abstract .....	09
Lista de abreviações .....	10
Introdução.....	15

### PARTE I

#### **COLONIZAÇÃO, INVISIBILIZAÇÃO E ETNOGÊNESE: ELEMENTOS HISTÓRICOS, ECONÔMICOS E JURÍDICOS .....**

26

Apresentação .....	28
--------------------	----

#### **CAPÍTULO I.....**

29

#### **DA COLONIZAÇÃO À INVISIBILIZAÇÃO DOS INDÍGENAS DO BAIXO TAPAJÓS ...**

29

Da chegada dos europeus à declaração de extinção dos indígenas do Baixo Tapajós .....	29
---	----

A questão indígena no contexto da acumulação ampliada do capital .....	49
--	----

#### **CAPÍTULO II.....**

56

#### **A CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988: INAUGURAÇÃO DE CONTEXTO**

#### **JURÍDICO FAVORÁVEL AOS MOVIMENTOS DE ETNOGÊNESES E CONQUISTA DE EDUCAÇÃO DIFERENCIADA.....**

56

Breve resumo das constituições brasileiras sobre os direitos indígenas antes de 1988.....	56
---	----

A conquista dos direitos indígenas brasileiros a partir do contexto do Direito Internacional.....	61
---	----

A Convenção sobre Populações Indígenas e Tribais 169/89 da Organização Internacional do Trabalho .....	66
--	----

Um novo ator em cena: o Ministério da Educação .....	73
--	----

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e o reconhecimento da categoria Educação Escolar Indígena.....	76
--	----

### PARTE II

#### **TERRA INDÍGENA MARÓ, ETNOGÊNESE E ESCOLA DIFERENCIADA: REALIDADE, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES .....**

88

Apresentação .....	90
--------------------	----

#### **CAPÍTULO III.....**

91

<b>TERRA INDÍGENA MARÓ NO CONTEXTO DOS MOVIMENTOS DE REAFIRMAÇÕES ÉTNICAS DO BAIXO TAPAJÓS .....</b>	<b>91</b>
Etnogênese e povos indígenas: “se não parecem mais indígena é porque já não são indígenas?” .....	91
A etnogênese dos Borari e dos Arapium do Maró .....	97
 <b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>126</b>
<b>A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA TERRA INDÍGENA MARÓ .....</b>	<b>126</b>
Dados gerais, organização física e funcional .....	126
A organização pedagógica .....	136
Notório Saber e Língua Indígena <i>Nheengatu</i> : rumo à educação diferenciada .....	142
Um exame teórico-crítico da Educação Escolar Indígena da TI Maró .....	148
 <b>CAPÍTULO V:.....</b>	<b>129</b>
<b>PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:</b>	
<b>APROXIMAÇÕES .....</b>	<b>152</b>
Considerações iniciais .....	152
Considerações sobre fundamentos filosóficos da Pedagogia histórico-crítica.....	153
PHC para Educação do Campo e Educação Escolar Indígena: aproximações.....	162
 <b>Considerações finais.....</b>	<b>168</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>152</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>189</b>

## Introdução

O tema geral sobre o qual esta tese se dedica é a Educação Escolar Indígena. Nossa decisão por aprofundar nossas pesquisas neste tema resultou das relações de amizade e trabalho estabelecidas com alunos indígenas da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA que frequentavam o curso de Pedagogia e de nossa sensibilidade diante das dificuldades que apresentavam para acompanhar as atividades exigidas nas aulas regulares. Para amenizar as dificuldades desses alunos e melhor compreender a educação escolar que deveria dar-lhes o suporte necessário para acompanhar o nível universitário, montamos um grupo de estudo informal que intitulamos genericamente de “Grupo de Estudo sobre Educação Escolar Indígena<sup>2</sup>”.

Decorrente das atividades desse grupo nossas preocupações que, inicialmente giravam em torno da precariedade da educação escolar fundamental e média oferecida aos indígenas, refletidas no baixo rendimento universitário, foi gradativamente se transformando na importância que as atividades da escola detinham para algo mais profundo do que o rendimento universitário. Em torno das atividades escolares girava parte importante do processo de reafirmação étnica dos indígenas da região, de modo que a escola participa ativamente das disputas acerca da manutenção enquanto grupo diferenciado, da posse coletiva do território e de seus recursos naturais.

Diante desse quadro, configuramos esta pesquisa enquanto um estudo sobre a relação entre a educação escolar indígena e os processos de reafirmação étnica em um contexto em que, por um lado, os indígenas, considerados extintos estavam “ressurgindo” (condição social que neste trabalho chamamos de saída da invisibilização) e, por outro, de pressão pela incorporação da terra e dos recursos naturais dos territórios requeridos por eles para o comércio capitalista.

Nossa hipótese inicial para a pesquisa foi a de que, nesse contexto, a educação escolar indígena participaria de modo contraditório, uma vez que, ao mesmo tempo em que ela contribui para o resgate e a reafirmação étnica, ela favorece a inculcação de saberes, relações de trabalho, estruturas organizativas e ações capitalistas. Apresentar essa contradição e entender como ela se dá compõe o que optamos por estudar no percurso do doutorado.

---

<sup>2</sup> As atividades desse grupo ocorreram durante o primeiro semestre de 2012 e foram importantes para a definição do tema e do conteúdo deste trabalho, bem como das relações humanas com os indígenas Borari e Arapium da Terra Indígena Maró que facilitaram a pesquisa de campo.

Para tanto, decidimos examinar a educação escolar da Terra Indígena Maró<sup>3</sup> habitada por indígenas das etnias Borari e Arapium<sup>4</sup> que constantemente têm sua condição étnica questionada por setores do Estado e empreendimentos empresariais. Estes indígenas somam atualmente 239 indivíduos distribuídos em 43 famílias habitando três aldeias ao longo da margem esquerda do rio Maró. Em 2000 eles se uniram para iniciar o processo de demarcação e homologação do território historicamente ocupado. Optaram pelo nome Terra Indígena Maró para denominar o território reivindicado em razão da centralidade que o rio Maró têm para seus modos de vida. Essa escolha reforça a ancestralidade tupi desses grupos que historicamente utilizam rios como fator preponderante de identificação e modo de vida. A T.I. Maró situa-se a na Amazônia brasileira a Oeste do estado do Pará, nos limites do município de Santarém, distante 140km da cidade. O principal meio de ligação entre elas é o rio, cuja viagem em barco de linha<sup>5</sup> demora doze horas, a partir de Santarém.

Os 42.373 hectares destinados pela FUNAI para compor a T.I. Maró são palco de constantes investidas do capital contra o processo de demarcação e homologação dessa T.I., na tentativa de paralisá-lo, e até revertê-lo. Os métodos postos em uso envolvem desde a estrutura estatal disponível ao modo capitalista de produção, até os meios de informação local, regional e nacional, para desqualificar o processo de reafirmação étnica e saída da invisibilização dos indígenas que lá habitam, negar seu pertencimento étnico e, conseqüentemente, esvaziar o sentido do processo demarcatório.

Por outro lado, como instrumento de defesa da condição étnica e de enfrentamento aos ataques à essa condição a partir de 2010 conquistaram a incorporação no currículo de suas escolas das disciplinas de Notório Saber e Língua Indígena *Nheengatu* como instrumentos de resgate, fortalecimento e transmissão das características étnicas históricas dos Borari e Arapium. Com isso é construído um contexto em que parte das atividades escolares desses grupos indígenas volta-se para a direta transmissão de seus elementos étnicos idiossincráticos

---

<sup>3</sup> Embora haja certo grau de parentesco entre os indígenas das três aldeias componentes da T.I. Maró, cada grupo afirma seu pertencimento histórico com grupos distintos. Os moradores de uma das aldeias afirmam sua ascendência Borari e das outras duas a ascendência Arapium. Elas se uniram para reivindicar a posse do território que historicamente compartilham. Essa união se refletiu na organização escolar, de modo que as três escolas da T.I. formam uma espécie de micro rede do tipo polo-anexas.

<sup>4</sup> Na região há outros grupos que reivindicam o pertencimento étnico Borari e Arapium. Os que habitam a margem do rio Maró são chamados pelos próprios '*parentes*' de 'Borari do Maró' e 'Arapium do Maró'. Em razão disso nesse trabalho utilizamos a denominação de 'Borari e Arapium do Maró' para designar os indígenas habitantes da T.I. Maró como forma de diferenciá-los dos demais grupos Borari e Arapium.

<sup>5</sup> Barcos de linha são aqueles autorizados pela marinha brasileira a transportar passageiros em horários e preços teoricamente pré-fixados entre o Estado e os empresários da navegação. No caso da TI Maró, dois barcos 'de linha' atendem seus moradores. Eles descem do Maró para Santarém aos sábados e um retorna nas quartas-feiras enquanto o outro retorna nas quintas-feiras.



em um contexto de constante negação desses elementos e da condição indígena por parte dos instrumentos do capital.

Do ponto de vista analítico, é possível dividir a situação das atividades instrucionais da educação escolar da T.I. Maró em dois grupos. O primeiro compreendido pelas atividades diretamente conectadas à transmissão dos saberes e elementos que entendem compor a identidade Borari e Arapium. O segundo grupo compreende a transmissão dos saberes da sociedade dominante. O primeiro grupo envolve as disciplinas de Notório Saber e *Nheengatu* e o segundo envolve Matemática, Ciências, Português, Ensino Religioso e Inglês.

A organização escolar, tipicamente urbana, amalgama esses dois grupos e orienta suas atividades. Em síntese, o quadro se apresenta da seguinte forma: uma estrutura organizacional típica de escola urbana contemporânea fundamentada no tecnicismo orienta as atividades de transmissão dos conteúdos urbanos da sociedade hegemônica e as atividades de transmissão dos conteúdos diferenciados. O resultado é uma tensão caótica cujo suspiro e avanço decorre dos professores envolvidos com o primeiro grupo de atividades.

Nesse contexto, nossa proposta de trabalho envolveu duplo aspecto. Por um lado, foi tarefa imprescindível entender a conjuntura social e econômica que envolve a escola e o grupo indígena pesquisados e considerar a ocorrência histórica de um processo de invisibilização que tenha operado diretamente como instrumento de preservação física (ou indiretamente, devido ao grupo jamais ter tido necessidade de se apresentar etnicamente diferenciado e definido) demandado por essa conjuntura. Por outro, procuramos analisar a escola real oferecida aos indígenas em suas mais básicas relações e estruturas para, no final, compondo tudo isso, apresentar um quadro que pudesse mostrar a participação da escola no processo de reafirmação étnica e sobre o qual fosse possível dimensionar atividades futuras que contribuam efetivamente para o fortalecimento da luta dos indígenas naquilo que a instrução escolar pode e deve contribuir.

Tendo em vista o quadro exposto, nossa tese se configurou do seguinte modo: a educação escolar atualmente oferecida aos indígenas da T. I. Maró contribui para o fortalecimento do processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium que lá habitam, através, principalmente, das atividades que envolvem as disciplinas de Notório Saber e Língua Indígena *Nheengatu*. Consequentemente, ao fortalecer a reafirmação étnica dos Borari e Arapium, participa ativa e positivamente dos embates travados por estes grupos com o Estado e empreendimentos empresariais que constantemente negam seus pertencimentos étnicos como estratégia de facilitação da incorporação da terra e dos recursos naturais do território ao mercado capitalista. Através da primeira disciplina são resgatados, reconstruídos e repassados saberes

históricos constitutivos dos Borari e dos Arapium, que dão sentido a sua diferenciação em relação à sociedade hegemônica e aos outros grupos étnicos com os quais estabelecem relações. Com a segunda disciplina é incentivado o conhecimento da língua indígena que entendem compor parte da trajetória histórica de seu grupo étnico. Concomitantemente, com estas disciplinas, se consolidam atividades escolares na aldeia para lidar especificamente com a história e a cultura de seu povo e por dedicar-se a sua transmissão e reprodução.

No entanto, não deixamos de considerar em tempo algum que, contraditoriamente, a presença da educação escolar na T.I. facilita a inculcação de elementos típicos da sociedade envolvente dominante. Na segunda parte deste trabalho apontamos como e onde estes elementos participam da atividade escolar estudada. Tendo em vista essa contradição optamos por fortalecer nossas pesquisas e explicitar com mais projeção aquilo que pode ser usado positivamente para a luta daqueles indígenas pela preservação territorial, uso coletivo dos recursos naturais, reafirmação étnica enquanto grupo diferenciado e efetivação de seus direitos constitucionais. Foi deste entendimento que extraímos a tese exposta.

Ademais, não podemos perder de vista que o processo de saída da invisibilização está em curso. Tanto que, foi entre 2006 e 2007 que os indígenas Borari e Arapium da Terra Indígena Maró iniciaram movimento junto à Secretaria Municipal de Educação de Santarém – SEMED, reivindicando a modificação da categoria da educação escolar oferecida a eles pelo órgão municipal para a categoria Educação Escolar Indígena. A contemplação desta reivindicação ainda não foi efetivada. Esta protelação reflete e exemplifica o modo histórico de negligência como o Estado e as elites brasileiras tratam as reivindicações dos indígenas. Em teoria, houve a aceitação da reivindicação, mas na prática, até hoje (2015) as escolas da T.I. não expedem diplomas que façam qualquer menção a condição de indígena das escolas e, conseqüentemente, dos alunos.

Entendemos que é preciso examinar essa negligência, que implica na não expedição de diplomas que atestariam a existência de escola indígena na T.I, através de sua relação mais ampla com o movimento de pressão feito pelos instrumentos estatais, em associação com interesses empresariais, na incorporação dos recursos naturais do território à economia de mercado. Expedir diploma escolar oficializando que se trata de escola indígena é atestar que a localidade é habitada por indígenas. Atestado que sofre grande resistência de ser publicado pelos instrumentos estatais na região do baixo rio Tapajós<sup>6</sup>. Ademais, atualmente, grupos humanos de sessenta e quatro comunidades diferentes, dessa região, pleiteiam seu

---

<sup>6</sup> A região do baixo Tapajós compreende as áreas dos municípios de Aveiro, Belterra e Santarém, localizadas no Oeste do estado do Pará, interior da Amazônia.

reconhecimento como grupos indígenas (ver mapa com todos os grupos no anexo III). Pelo lado do poder estatal, associado com interesses empresariais, atestar a existência de um grupo é abrir precedente para atestar os demais, é dificultar a incorporação dos recursos naturais e das terras dos territórios requisitados aos empreendimentos comerciais.

É no contexto traçado que envolve disputas em torno do reconhecimento de que os Borari e os Arapium se configuram enquanto grupos étnicos diferenciados que entendemos situar a importância de examinar o papel da atividade escolar. Do lado do Estado a disputa se reflete na dificuldade que os instrumentos estatais municipais impõem para que as escolas da T.I. expeçam diplomas que atestem sua condição indígena.

Porém, a peça técnica que conformou o laudo antropológico publicado pela FUNAI sobre a delimitação e homologação da Terra Indígena Maró (FUNAI, 2010) é peremptória em afirmar a tradicionalidade da ocupação indígena Borari e Arapium no território e indicar sua urgente demarcação. Conclusão extraída depois de farto material levantado e exposto no relatório sobre os elementos étnicos<sup>7</sup> desses grupos indígenas. De nossa parte, apesar de elencarmos as características étnicas desses grupos indígenas, expostas no laudo antropológico (SILVA, 2011), partilhamos do entendimento assegurado pelo corpo jurídico nacional de que a condição indígena de alguém ou de um grupo se assenta no autorreconhecimento. Ou, como afirma a Convenção 169/OIT sobre populações indígenas e tribais, “A *consciência* de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como *critério fundamental* para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção” (OIT, 1989. Grifos nossos)<sup>8</sup>. Neste sentido, não cabe a um julgador externo determinar quem é, ou quem não é, índio<sup>9</sup>.

Em resumo, o quadro diante do qual extraímos a tese, configura-se por um contexto que envolve o movimento de reafirmação étnica dos Borari e Arapium do Maró, inserido em um contexto mais amplo de reafirmações étnicas que se estende por toda a bacia do baixo Tapajós e planalto santareno<sup>10</sup>, impulsionadas pela necessidade de manutenção da posse coletiva sobre o território e recursos naturais e a preservação dos elementos que os mantêm

<sup>7</sup> No capítulo III apresentamos esses elementos.

<sup>8</sup> Em 2004, através do decreto 5.051 de 19 de abril, o presidente em exercício, Luiz Inácio Lula da Silva, torna o Brasil signatário da Convenção 169/OIT que dispõe legislação sobre Povos Indígenas e Tribais.

<sup>9</sup> A propósito dessa polêmica sobre quem pode decidir sobre a indianidade é interessante o artigo “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é” escrito por Eduardo Viveiros de Castro (2006), e disponível em [http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_institucional/No\\_Brasil\\_todo\\_mundo\\_%C3%A9\\_%C3%ADndio.pdf](http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf)

<sup>10</sup> As comunidades de Açaizal, Ipaupixuna, Amparador e São Francisco da Cavada, localizadas no planalto de Santarém, estão também pressionando a FUNAI e o MPF para abertura de Grupo de Trabalho de identificação e demarcação territorial indígena, mas a maioria das aldeias indígenas está localizada às margens dos rios Tapajós e Arapiuns.

como grupos diferenciados. Por outro lado, há a estrutura estatal combinada com empreendimentos empresariais interessados na incorporação desse território e seus recursos ao comércio obstaculizando o reconhecimento étnico. Neste contexto, acreditamos que se configura como tarefa importante apresentar este exame das atividades escolares concretas para desvelar seus elementos que contribuem para o fortalecimento do resgate étnico, mas, também, de apontar seus elementos que atuam no sentido oposto, de implantação dos valores e relações típicas do modo de produção capitalista.

Esquemáticamente, para expor a tese, dividimos o texto em duas partes. Na **primeira parte** (capítulos I e II) nos dedicamos a apresentar um estudo geral desde a colonização até o contexto jurídico favorável que impulsionou a saída da invisibilização e, conseqüentemente, o ressurgimento étnico dos indígenas do baixo rio Tapajós. A invisibilização foi tomada por nós enquanto estratégia ativa de sobrevivência<sup>11</sup> decorrente da brutalidade do período colonial e o “ressurgimento” demandado por um contexto de pressão sobre a posse do território e de conjuntura jurídica favorável.

Na **segunda parte** (capítulos III, IV e V) iniciamos por apresentar a Terra Indígena Maró, posicionar seus habitantes no contexto dos processos de reafirmação étnica em curso no baixo Tapajós. Na sequência examinamos a educação escolar oferecida aos Borari e aos Arapium, destacando as atividades contraditórias que, por um lado, inculcam elementos da sociedade hegemônica no interior da sociedade indígena e, por outro, favorecem o processo de reafirmação étnica em curso. Por fim, examinamos a pertinência da Pedagogia Histórico-crítica para orientar as atividades escolares da T.I. Maró tendo em vista nosso entendimento sobre a inadequação que a pedagogia oficial hegemônica, de cunho liberal, representa para os interesses dos indígenas por escola.

As duas partes do texto foram divididas em capítulos estruturados do seguinte modo. No **capítulo I** intitulado “Da colonização à invisibilização dos indígenas do baixo Tapajós”, nos somamos aos estudiosos que argumentam que decorrente da brutal e dramática colonização e conquista europeia da Amazônia, que resultou na drástica redução da população nativa, ocorreu um movimento ativo de invisibilização por parte dos indígenas para assegurar a sobrevivência.

Os mecanismos postos em movimento para a invisibilização ocorreram em dupla direção. De um lado foi o próprio Estado que, por decreto, elevou as missões a categoria de vila e, paralelamente, elevou a categoria de seus moradores para a de ‘civilizados’ ou ‘caboclos’,

---

<sup>11</sup> Porém, consideramos a possibilidade de a invisibilização decorrer do fato da não ocorrência de necessidade de posicionamento identitário ou racial.

súditos da coroa, na tentativa de eliminar os laços de pertencimento histórico que trouxessem o mínimo de memória indígena (LIMA, 2015). Por outro lado, diante da brutalidade da colonização, refletida na imposição de um modo de produção e reprodução da vida e um padrão cultural completamente alheio, as novas gerações de indígenas reagiram através de estratégias discretas ou silenciosas, desenvolvendo modos de vida adaptados à nova realidade (VAZ FILHO 2010b), sem desconectar-se de seus vínculos étnicos.

A estratégia oficial foi a de consolidar a denominação genérica de caboclo a este ‘novo’ habitante da Amazônia, resultante da mistura entre brancos com índios. A caboclicização do nativo amazônico interessava ao Estado e suas elites controladoras à época que se seguiu a 1ª Lei de Terras de 1850 porque, por um lado, facilitava a arrecadação para o estoque de terras do Estado e, de outro, indígenas, transformados em caboclos através de laudos pagos para isso, perderiam o direito às terras que tradicionalmente ocupavam, abrindo o caminho para que os ‘caboclos’, doravante destituídos de seu meio de produção, oferecessem sua mão de obra no mercado.

Para compreender este movimento à luz do processo de consolidação do modo de produção capitalista, finalizamos o primeiro capítulo apresentando, a partir dos estudos de Rosa Luxemburg (1985), um exame da necessidade que este modo de produção possui pela incorporação por destruição de economias distintas de si para garantir a ampliação acumulada do capital. É interessante apontar que a estratégia de declarar a inexistência de indígenas em uma localidade na qual há interesses na incorporação de seus recursos ao comércio para alimentar a dinâmica de acumulação de capital é ocorrência constante na história do país e se repetiu oficialmente com os Borari e Arapium do Maró no curso desta pesquisa através da Justiça Federal (SENTENÇA, 2014). Aliás, pode-se interpretar o processo de reafirmação étnica dos Borari e dos Arapium como uma legítima resposta à intensificação da pressão do capital pelos recursos naturais de seus territórios e para preservar a posse coletiva da terra, dos recursos naturais e seus modos de vidas diferenciados. Iniciara-se, assim, o movimento em direção à saída da invisibilização.

Porém, é preciso considerar que o movimento em direção à saída da invisibilização e a consolidação dos processos etnogênicos da região do baixo Tapajós resultam, em partes, do novo contexto jurídico favorável que envolveu a elaboração e promulgação da Constituição Federal de 1988. Obviamente esse contexto não foi concedido aos indígenas benevolmente pelos parlamentares. Ele foi uma conquista dos povos nativos organizados em parceria com a sociedade civil afeta às suas causas. Este contexto é resgatado e analisado no **capítulo II** deste

trabalho no qual acrescentamos os avanços no campo jurídico que permitiram a conquista concreta de educação escolar diferenciada por parte dos povos indígenas.

Na **segunda parte** da tese, o **capítulo III**, trata da questão do movimento de reafirmação étnica no baixo Tapajós, posicionando a etnogênese dos Borari e Arapium em seu interior.

Na região do baixo rio Tapajós, o primeiro agrupamento humano que decidiu por reafirmar seu pertencimento étnico, foi o Munduruku da aldeia Takuara. Com isso, no final de 1998, “aconteceu um fato marcante na história regional: o pequeno vilarejo chamado Takuara, localizado à margem direita do rio Tapajós, município de Belterra, *assumiu* publicamente sua identidade indígena” (VAZ FILHO, 2010, p. 34. Grifo no original).

O movimento de reafirmação étnica no baixo Tapajós cresceu de tal monta que, em 2000, os indígenas criaram o Conselho Indígena dos Rios Tapajós e Arapiuns – CITA, que passou a representar politicamente e mobilizar todos os indígenas da região (atualmente sessenta e quatro povoados na região reivindicam o reconhecimento de seu pertencimento étnico – ver anexo III). Como resultado, em pouco mais de uma década os povos indígenas do baixo Tapajós, que eram tidos como extintos, saíram da invisibilidade e se insurgiram contra os rótulos de caboclos e populações tradicionais, passando a ser vistos pelos interesses do capital estabelecidos na região como inconvenientes, impertinentes ou como caboclos dizendo-se índios (PEIXOTO, ARENZ E FIGUEIREDO, 2012).

Em âmbito nacional, o movimento de ressurgimento, emergência, etnogênese ou reafirmação étnica<sup>12</sup> já vinha ocorrendo e sendo relatado por antropólogos desde meados do século passado, conforme descrito na obra organizada por Pacheco de Oliveira (1999) “A viagem da volta” referindo-se aos movimentos dessa natureza no Nordeste brasileiro. Ou seja, o fenômeno de reafirmação étnica do baixo Tapajós não é um fenômeno novo na história brasileira e não pode ser examinado enquanto caso isolado. Esses elementos mais amplos que envolvem o entendimento de etnogênese e seus processos são explorados para compreender e posicionar a reafirmação étnica dos Borari e Arapium. Elementos que compõe o **capítulo III**.

No âmbito do processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium do Maró, tem início em 2006 o movimento de reivindicação junto à SEMED de Santarém para transformação das escolas da T.I. em escolas indígenas. Este tema é tratado no **capítulo IV** desta tese. A educação escolar tem assumido papel central nas atividades dos indígenas da T.I. Maró. Do ponto de vista geral, a apreensão que tivemos foi a de que as famílias não poupam esforços para

---

<sup>12</sup> Nesta tese usamos todos estes termos como sinônimos embora tenhamos preferência por reafirmação étnica para se referir aos processos de resgate identitário indígena.

que os filhos a frequentem e os indígenas interessados em compor o quadro de servidores se dedicam integralmente à formação para se habilitar a preencher as vagas disponíveis.

Porém, a importância que a educação escolar assume para os moradores da T.I. Maró não é recente. Lideranças relataram que ela ocorre desde os anos de 1950 decorrente de muita canalização de esforços. Até o ano de 1982 os pais se reuniam, juntavam recursos e pagavam por conta própria o serviço de algum instrutor (os relatos indicaram que as instruções não passavam dos rudimentos da alfabetização e das operações matemáticas básicas e, dentre os mais idosos das aldeias, que frequentaram essas aulas, nenhum possui mais do que a quarta série do ensino fundamental completada<sup>13</sup>). Após 1982, como resultado de uma reivindicação de lideranças e pais que requisitaram professores junto à SEMED de Santarém, a presença de professores pagos pela prefeitura, trabalhando nas aldeias foi constante, durante todos os anos que se seguiram a esta conquista.

No entanto, até 2006 o ensino ministrado não comportava conteúdos que o caracterizasse como diferenciado. Dado o conhecimento de que escolas em comunidades indígenas tinham legislação específica que assegurava e incentivava o ensino diferenciado, lideranças indígenas que atuavam como professores indígenas e frequentavam o curso de Magistério Intercultural Indígena<sup>14</sup>, solicitaram junto à Secretaria Municipal de Educação de Santarém (SEMED) que fossem incorporado no currículo escolar disciplinas e atividades que contemplassem, de alguma forma, a educação diferenciada.

Paralelamente à reivindicação de ensino diferenciado, entre 2006 e 2007, lideranças Borari e Arapium decidem iniciar o processo para tornar suas escolas indígenas. Em 2012 finalizaram o primeiro Projeto Político Pedagógico – PPP com características de escola diferenciada. Antes, porém, da finalização do PPP, houve a incorporação no currículo, a partir de 2010, ainda que em forma de projeto, dos componentes Notório Saber e Língua Indígena *Nheengatu*. No entanto, apesar da exigência dos indígenas em consolidar a educação diferenciada, e da existência de regulamentação legal para isso, a Secretaria de Educação do município de Santarém oferece Notório Saber e Língua Indígena como projetos diferenciados e não oficialmente como disciplinas regulares do currículo das escolas indígenas, de modo que, anualmente as lideranças indígenas têm que exigir da SEMED a renovação do projeto para assegurar suas ofertas.

---

<sup>13</sup> Frequentar a universidade é ocorrência recentíssima. O primeiro registro de um habitante das aldeias da T.I. Maró que ingressou em uma universidade pública é de 2011. Em 2015 havia sete deles nas universidades públicas de Santarém.

<sup>14</sup> Curso de formação profissional em licenciatura oferecido pela Secretaria de Estado da Educação em nível médio.

Por outro lado, do ponto de vista físico, as escolas estão na mais completa precariedade, não tendo, inclusive, água encanada na maioria delas e nas quais a presença de biblioteca representaria um luxo. O calendário é composto para atender os 200 dias letivos das escolas urbanas, não respeitando os períodos de agricultura, caça e pesca dos indígenas. A divisão temporal das atividades escolares é idêntica ao calendário urbano. Não há, em nenhuma delas, calendário adaptado à realidade indígena das etnias que atendem contribuindo para o fortalecimento de uma relação temporal urbana.

Outro ponto importante que, de certa forma, afeta as relações sociais-econômicas históricas dos indígenas diz respeito ao favorecimento da implantação de relações de assalariamento nas aldeias. Com a implantação do trabalho assalariado, pode-se enfraquecer a economia natural centrada na subsistência e ampliar-se o espaço para mercadorias<sup>15</sup>.

Vislumbramos que a inculcação de valores que transformam indígenas em trabalhadores decorre mais da implantação de estrutura organizacional necessária para movimentar a educação escolar, e menos dos conteúdos ensinados. Estaria mais na forma escolar do que no conteúdo escolar. Isto porque, para que a educação seja classificada como escolar ela deve atender a um conjunto de critérios e formas organizativas estabelecidas pelo Estado. Por isso, entendemos ser necessário apontar as contradições envolvidas na atividade escolar, principalmente aos novos professores indígenas. Porque aquela organização considerada emancipatória, a escola, contraditoriamente, também opera como reprodutora e inculcadora dos valores que eles combatem, tendo em vista que:

o processo de produção capitalista, considerado como um todo articulado ou como processo de reprodução, produz por conseguinte não apenas mercadoria, não apenas a mais-valia, mas produz e reproduz a *própria relação capital*, de um lado o capitalista, do outro o trabalhador assalariado (MARX, 1985b, p. 161, grifos nossos).

Consequentemente, uma leitura comprometida com as aspirações dos indígenas por educação escolar não pode desconsiderar sua relação com os interesses do capital e, por suposto, não pode deixar de considerar a presença da luta de classes em seu interior. É preciso considerar a educação escolar como parte do todo articulado, gerada e geradora do processo de produção capitalista que sempre tenderá à produção e reprodução da relação capital. Ou seja, é preciso não perder de vista que as atividades escolares, enquanto instrumento estatal, favorecerão à produção, de um lado do capitalista e, de outro, do trabalhador assalariado. Por isso, os educadores interessados em tornar a educação escolar indígena espaço de articulação contra-

---

<sup>15</sup> Boa parte consiste em mercadorias supérfluas e que também alteram negativamente a dieta alimentar dos indígenas, tais como refrigerantes e bolachas recheadas.



hegemônica para enfrentar o avanço do capital e de novas formas de colonialismo e melhor atender os interesses dos indígenas por manutenção territorial, fortalecimento da identidade diferenciada, autonomia, reafirmação étnica, etc., devem buscar fundamentos e orientações pedagógicas elaboradas a partir dos interesses das sociedades exploradas.

Diante desse quadro surge a questão de saber se há alguma teoria pedagógica consistente que seja contra hegemônica e mais pertinente para orientar a educação escolar indígena. Entendemos que no Brasil uma alternativa que está se configurando apropriada é a Pedagogia Histórico-Crítica - PHC. Por isso, **no capítulo V**, examinamos a pertinência desta concepção pedagógica para orientar as atividades de escolas indígenas.

Para atingir os resultados apresentados, nossa metodologia envolveu trabalhos de campo que consistiram em idas às aldeias para coleta de dados e acompanhamento das atividades escolares. Nestes trabalhos, além de acompanharmos o funcionamento das escolas e as aulas dos professores, coletamos dados e informações através de entrevistas com os caciques, os pajés, a diretora, a secretária, os professores, alunos, pais de alunos, merendeiras e vigilantes ambientais. Também fizemos visitas à FUNAI, à SEMED e ao MPF, todos de Santarém, para confirmação e coleta de dados. Nossos trabalhos de campo envolveram quatro viagens a TI, totalizando quarenta dias de observação *in loco*. Do ponto de vista da apresentação dos resultados do trabalho de campo optamos por acrescentar os relatórios dessas atividades como anexos na parte final deste texto, bem como de alguns documentos que julgamos necessários para substantiar alguns dados e hipóteses.

## **PARTE I**

# **COLONIZAÇÃO, INVISIBILIZAÇÃO E ETNOGÊNESE: ELEMENTOS HISTÓRICOS, ECONÔMICOS E JURÍDICOS**

*Porque a principal coisa que me moveu a mandar povoar as  
ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse  
a nossa santa fé católica.*

*(Regimento de Dom João III entregue a Thomé de Souza em  
1548)<sup>16</sup>*

*A cultura dos índios é espezinhada pelas forças unidas de  
seringueiros e missionários; pelos primeiros porque ela  
aproxima os índios do “trabalho”, isto é, da prestação de  
serviços escravos para os seringueiros; pelos segundos,  
porque ela não cabe no padrão da assim chamada civilização  
“cristã”. (NIMUENDAJU, Excursões pela Amazônia, 1927)<sup>17</sup>*

---

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www.historia-brasil.com/colonia/constituicao-1548.htm>. Acessado em 23/12/2015.

<sup>17</sup> Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=9207568&pid=S0103-0663199800010001100038&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=9207568&pid=S0103-0663199800010001100038&lng=en). Acessado em 03/02/2014.

## Apresentação

Dividimos a primeira parte desta tese em dois capítulos. Tomados em conjunto eles são norteados por três temas (invisibilização para preservação física, interesses do capital pela extinção dos indígenas e conjuntura jurídica favorável à saída da invisibilização). Estes temas foram reunidos com o objetivo de apresentar um quadro histórico da brutalidade dos empreendimentos coloniais para com os indígenas e compreender, a partir deste quadro, as novas formas de colonização e a necessidade da invisibilização como estratégia ativa de sobrevivência dos índios da Amazônia, de modo geral, e dos Borari e Arapium do Maró, em particular. Estes são os grupos étnicos presentes na T.I. Maró cujo movimento de saída da invisibilização envolveu, de um lado, a reação a um contexto de pressão do capital pela incorporação dos recursos naturais do território e da terra ao comércio e, de outro, um contexto jurídico favorável que, de nosso ponto de vista, se não existisse, talvez o processo de saída da invisibilidade em direção à reafirmação de pertencimento étnico dificilmente ocorreria.

Tendo em vista o quadro geral traçado acima, no **capítulo I**, apresentamos o processo de invisibilização ocorrido com os indígenas da bacia do Tapajós no contexto da colonização da Amazônia, destacando as características que permitem a compreensão dos processos de reafirmação étnica (ou etnogênese) em curso na região. Na primeira seção do capítulo construímos aspectos históricos do movimento de colonização europeia destacando seus reflexos para as sociedades indígenas. Na segunda seção apresentamos uma análise a partir do campo da economia política da necessidade vital que o modo de produção capitalista engendra em incorporar e destruir economias não capitalistas, tendo em vista melhor entender a volúpia com que os empreendimentos empresariais, em associação com o Estado, se lançaram (e se lançam) na incorporação ao comércio dos recursos naturais e humanos.

No **capítulo II** apresentamos o contexto jurídico favorável que participam dos processos de etnogênese no baixo Tapajós e do processo de reconhecimento da educação escolar indígena no ordenamento legal nacional. Nele apresentamos um exame dos marcos legais que reconheceram e asseguraram direitos historicamente reivindicados pelos indígenas, tomando como eixo o contexto que envolveu a construção e a publicação da Constituição de 1988. Na sequência, após examinar esse contexto, e situá-lo no âmbito da mudança de paradigma do assimilacionismo para o da valorização da diferença que ocorria no direito internacional, examinamos a conquista pela educação escolar diferenciada através das leis que seguiram, regulamentaram e normatizaram às da Constituição de 1988.

## CAPÍTULO I

# DA COLONIZAÇÃO À INVISIBILIZAÇÃO DOS INDÍGENAS DO BAIXO TAPAJÓS

### Da chegada dos europeus à declaração de extinção dos indígenas do Baixo Tapajós

A volúpia por conhecer e conquistar os recursos naturais e humanos das terras que viriam a compor o Brasil fez com que os europeus se aventurassem pela bacia do ‘rio das Amazonas’ antes do primeiro meio século após a chegada oficial no litoral atlântico das terras de Vera Cruz. No caso da foz do Tapajós, foco de nossos estudos, que compreende a macrorregião na qual se localiza a T.I. Maró, o contato ocorrera apenas quatro décadas após a chegada de Cabral.

A história dos primeiros encontros entre as populações indígenas do baixo Tapajós<sup>18</sup> e as populações da Europa remonta à expedição de Francisco de Orellana que, entre 1541 e 1542, percorreu toda a extensão do ‘rio das Amazonas’ a partir de Quito, no atual Equador. Sua frota teria chegado no período da tarde, na embocadura do Tapajós com o Amazonas e o Capitão determinado parada e dormida por ali entendendo tratar de local seguro. Porém, inesperadamente, depois da atracagem foram visitados por “grande quantidade de canoas e pirogas<sup>19</sup>” (REIS, 1979, p.12). Este registro aponta numerosa presença de indígenas na região à época da primeira expedição. Quase um século após este encontro, a preocupação sobre a estimativa populacional da bacia do Amazonas, cuja grande quantidade ainda impressionava os recém-chegados, pode ser depreendida do interessante relato do jesuíta Alonso de Rojas<sup>20</sup>:

---

<sup>18</sup> Há pinturas rupestres datadas com 9000 anos a.C. e sambaquis cerâmicos estimados com 2.000 a 3.000 anos a.C. encontrados na região que indicam que a ocupação humana tenha se iniciado há muito tempo. Vestígios de ocupação mais recentes encontrados são os da terra preta (1.400 a 2.000 anos) que se formam pela sedimentação de descartes do cotidiano encontrados com muita facilidade na região (VAZ FILHO, 2010).

<sup>19</sup> “Não havia muito tempo que estávamos nesse pouso quando vem uma grande quantidade de canoas e pirogas, a observar-nos, sem fazer-nos outro mal, e deste modo não faziam senão ir e vir. Aí estivemos dia e meio, e pensávamos demorar mais tempo” (REIS, 1979, p.13).

<sup>20</sup> Na volta de Quito, Pedro Teixeira teve que trazer dois relatores responsáveis por relatar a viagem para o lado espanhol da União Ibérica. Um foi Cristóbal de Acuña e o outro Alonso de Rojas.

Todo este rio das amazonas, nas ilhas, nas margens e terra adentro, está povoado de índios e tantos em número, que para dar uma ideia de sua multidão disse o piloto-mor desta armada, Bento da Costa, homem prático nestes descobrimentos, que navegou o rio e todos os que nele entraram até chegar a Quito, marcando a terra e anotando suas propriedades, que são tantos e sem número os índios, que se do ar deixassem cair uma agulha, há de dar em cabeça de índio e não no solo. Tal é a sua quantidade, que não podendo caber em terra firme, se arrojaram para as ilhas. Não só o rio das Amazonas está tão povoado de gente, mas também os rios que nele deságuam, pelos quais navegou o dito piloto três e quatro dias, e disse que cada rio é um reino muito povoado e o rio grande um mundo inteiro, maior que o até agora descoberto em toda a América. De modo que tem por certo que são mais os índios destes rios que todo o resto das índias descoberto; porque as províncias são sem conta e o interior da terra está tão povoado como as margens (CARVAJAL; ROJAS e ACUÑA, 1941, p. 104).

Sobre o debate acerca da dimensão populacional nativa na Amazônia e como ele ainda é objeto de pesquisa, é interessante o artigo publicado em 2015 e que gerou certo impacto na mídia popular<sup>21</sup>. Com o título “A domesticação da Amazônia antes da conquista europeia<sup>22</sup>” renomados antropólogos, etnólogos e geógrafos defendem que o gigantismo da floresta amazônica também resultou de ação antrópica, sobretudo no espalhamento de sementes e domesticação de espécies. Segundo o cálculo apresentado no artigo, para gerar o resultado antrópico considerado na pesquisa sobre a diversidade e tamanho da floresta, em 1492 a população indígena da América teria que girar em torno de oito milhões de habitantes. Interessante apontar que no mesmo artigo os autores afirmam que na região da atual cidade de Santarém estaria uma configuração urbana e populacional que rivalizaria com Lisboa e Madrid da época (CLEMENT *et al*, 2015).

Apesar das narrativas confusas sobre o êxito da primeira excursão de conquista e reconhecimento do Amazonas, ela foi importante na medida em que “abriu os olhos do Ocidente para o universo privilegiado da natureza e a multiplicidade da riqueza amazônica. Pela primeira vez se falará para Europa sobre o rio a partir de seu interior, o que significa também para o nascente mercado internacional” (PIZARRO, 2012, p. 40). Mas apenas no século XVII é que se intensificaram as expedições ao longo dessa região, impulsionadas por Pedro Teixeira em 1637-39<sup>23</sup>. A primeira viagem desse explorador foi considerada uma das mais importantes,

<sup>21</sup> Constatar em <<http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/blog-do-planeta/amazonia/noticia/2015/09/em-busca-das-cidades-perdidas-da-amazonia.html>>

<sup>22</sup> Tradução livre. Artigo disponível em <<http://rspb.royalsocietypublishing.org/content/royprsb/282/1812/20150813.full.pdf>>. Acessado em 29/05/2015.

<sup>23</sup> Pedro Teixeira faz o caminho inverso de Orellana. Ele parte de Belém em 5 de outubro de 1637 subindo o rio em direção a Quito e retorna a Belém, chegando dia 05 de dezembro de 1639 (BETTENDORF, 1910, p. 14). Interessante o apontamento de Vaz Filho (2010b, p. 61) segundo o qual “Foi só quando holandeses e ingleses, que

pois adentrou pela primeira vez o rio Tapajós<sup>24</sup> e fez contato amistoso com os nativos da região<sup>25</sup>.

Contudo, o tom do que viria a se transformar as relações entre índios e europeus na região foi dado pela expedição de Bento Maciel, filho do então governador do Maranhão e Grão-Pará, logo em seguida a passagem amistosa de Pedro Teixeira. A expedição criminosa de Bento Maciel saqueou com crueldade e inaugurou a época do terror da conquista colonial na região, como se pode observar na narração abaixo:

Não bastaram os humildes oferecimentos destes Tapajozes para que fossem admitidos ou pelo menos tratados com cordura e conveniência, pois isto não convinha a pessoas tão interessadas, como são as destas conquistas e que só arrostam dificuldades com a cobiça. [...] em pouco tempo, saquearam toda a aldeia, sem deixar coisa nela que não fosse devastada, aproveitando-se das mulheres e filhas dos aflitos presos, à vista de seus próprios olhos. [...] não parou aqui a crueldade dos Portugueses, que como ia envolta na cobiça de escravos, não ficava satisfeita até ver-se senhora deles (REIS, 1979, p. 19-20).

A partir deste período, se iniciam as mudanças no perfil étnico e populacional dos agrupamentos indígenas da região, instaurando uma nova estrutura social marcada pelas imposições do contato e da conquista colonial em um contexto geral em que “os indígenas passaram a ser representados ou de forma negativa e criminalizados em função do canibalismo, ou como uma população vencida, o lugar de destaque cabendo aos colonizadores” (PACHECO DE OLIVEIRA, s/d).

Do mesmo modo que, decorrente da conquista, a quantidade populacional dos indígenas foi modificada, assim também o foram as representações acerca de suas qualidades e defeitos. Contudo, ao contrário do que geralmente a história oficial aponta contemporaneamente “no momento da descoberta, a população autóctone não era pequena nem frágil [...]. Ao chegarem no novo continente, os navegadores encontraram sociedades fortes e bem constituídas, estabelecidas em um meio ambiente muito próspero” (PACHECO DE

---

exploravam a Amazônia desde 1590, começavam a alcançar a foz do rio Tapajós, que os portugueses resolveram recuperar a terra e expulsar os invasores”.

<sup>24</sup> Há relatos de que esta expedição teria adentrado até onde hoje encontra-se a vila de Alter-do-Chão, antigo aldeamento dos Borari.

<sup>25</sup> Cf <http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=150680&search=%7Csantarem>. Destaca-se, também, que a primeira expedição de Pedro Teixeira tinha como um de seus objetivos capturar e escravizar índios para suprir a demanda de mão-de-obra que escasseara na sede da Capitania. (REIS, 1979, p. 16).

OLIVEIRA, s/d, p. 9)<sup>26</sup>. Essa representação está refletida em muitos mapas da época<sup>27</sup> que “apresentam o indígena sob uma luz favorável, como homens e mulheres fortes, belos e altivos” (*Idem*). Porém, ela se modifica com o passar do tempo, passando a representá-los como atrasados e primitivos,<sup>28</sup> justificando, assim, e do ponto de vista do colonizador, a necessidade dos empreendimentos postos em movimento para a “melhora” do nativo.

O período posterior às primeiras expedições foi de grande hostilidade para com os povos indígenas da região, em decorrência de um contexto econômico e laboral desfavorável<sup>29</sup> pressionados pelas tropas de resgate e guerras justas<sup>30</sup> de um lado e, de outro, devido à necessidade de expansão comercial ultramarina a partir do centro do Império. A expedição de Bento Maciel se enquadrava enquanto tropa de resgate, e fora organizada e financiada pelo poder colonial em atendimento às necessidades político-econômicas da coroa. Duas décadas após a ação da tropa de resgate de Bento Maciel, os missionários jesuítas passam a atuar na região e há relatos de que indígenas da foz do Tapajós os receberam acolhedoramente sobre os quais teriam depositado esperanças de sobrevivência física devido à condição precária em que os indígenas se encontravam.

Daí por diante o que ocorreu foi um rápido movimento de colonização pelos europeus, sobretudo através da ação da Companhia de Jesus. Por intermédio da Companhia os “primeiros jesuítas chegaram ao Pará em 1653” (REIS, 1979, p.23). Em 1661 o padre João Felipe Bettendorf chega à foz do rio Tapajós com a missão atribuída a ele pelo padre superior Antônio Vieira de estruturar o aldeamento dos Tapajó, atual cidade de Santarém<sup>31</sup>. Em 1722 foi

---

<sup>26</sup> “Em julho deste ano (2015) o arqueólogo Eduardo Góes, da Universidade de São Paulo, em companhia de outros colegas arqueólogos e geógrafos, publicou trabalho em que resumiram suas descobertas, fruto de anos de pesquisa. No trabalho, afirmam que a população amazônica à época da conquista era numerosa, somando de 8 a 10 milhões de pessoas. Elas viviam em cidades sofisticadas, que rivalizavam em tamanho com Lisboa ou Madri – dois dos lugares mais desenvolvidos da Terra no período” (fonte: <http://racismoambiental.net.br/2015/09/11/em-busca-das-cidades-perdidas-da-amazonia/>).

<sup>27</sup> Por exemplo, o mapa de Nicolaus Visser de 1650. (In: PACHECO DE OLIVEIRA, s/d).

<sup>28</sup> Por exemplo, o mapa de Giovanni Maria Cassini de 1798. (In: PACHECO DE OLIVEIRA, s/d).

<sup>29</sup> Pacheco de Oliveira (s/d, p. 30) informa que “rapidamente a população nativa foi largamente usada não só na coleta de pau-brasil, em obras públicas (na construção de fortificações, igrejas e caminhos) e como soldados, mas também na lavoura de açúcar, nos engenhos e nas minas de salitres”. Os indígenas eram arrancados de seus habitats através das tropas de resgates sob a alegação de resgatar outros índios apreendidos por antropofagia. “Tais práticas instituíram de fato um mercado paralelo de escravos índios” (*Idem*).

<sup>30</sup> As autoridades coloniais, qualificando algumas nações indígenas como portadoras de um caráter selvagem e beligerante decretavam o início de uma guerra contra essa coletividade. Essa guerra era tida como justa por supostamente proteger os colonos de índios selvagens. Era um tipo de ação permitida pela legislação da época apesar de preservar os “indígenas mansos” de escravização. Elencando os motivos para declarar uma guerra justa Pacheco de Oliveira resalta alguns casos em que “constituía-se em razão suficiente a mera recusa em aceitar a formação religiosa católica” (s/d, p. 32).

<sup>31</sup> “A história da conquista espiritual dos Tapajós não se iniciou, todavia, com a ação do padre Bettendorf. Pouco antes da façanha do religioso-escritor, Antônio Vieira expedira até o rio e suas aldeias os missionários Tomé Ribeiro e Gaspar Misck, aquele um veterano das empresas regionais e este um noviço no assunto, recém-chegado de Lisboa e que aportara em Belém em 1660” (REIS, 1979, p. 26). Há também a afirmação de Serafim Leite



fundada a Missão de São José dos Maytapú, atual Pinhél, na margem esquerda do Tapajós, ao sul de Santarém<sup>32</sup>. Em 1723 foi fundada a Missão de Nossa Senhora da Assunção dos Arapiuns, atual Vila Franca (em frente à vila de Alter-do-Chão), à margem esquerda do rio, e a Missão de Iburari, ou Borary<sup>33</sup>, atual Alter-do-Chão, na margem direita do Tapajós. Em 1740, fundaram a Missão de Santo Inácio ou dos Tupinambás, atual Vila de Boim, na margem esquerda do Tapajós.

Ao longo de quase um século, até serem expulsas no período pombalino, as missões religiosas cumpriram o papel de assegurar o alargamento das fronteiras coloniais lusitanas e o de promover um movimento para homogeneizar culturalmente e linguisticamente, adestrando a mão de obra indígena oriunda de diversos e distintos grupos étnicos. A metodologia consistia na reunião de diversas etnias sob mesmos regimes linguísticos, organização religiosa e trabalho, tendo como meta a adaptação cultural e a preparação de futuros trabalhadores.

Com seus objetivos aparentemente espirituais, as missões jesuíticas se configuraram como os primeiros empreendimentos de homogeneização, assimilação e aculturação empreendidos contra os indígenas da região que camuflavam os objetivos econômicos. Analisando os objetivos dos empreendimentos religiosos na bacia do Tapajós, Reis observa que

O plano da missão dos Tapajós não compreendia, exclusivamente, a conversão ou a ajuda espiritual àquele grupo de gentio local, mas perseguia objetivo territorial muito mais vasto. [...] a aldeia dos Tapajós, transformada em sede de missão católica, passava a servir de cabeça-de-ponte para a penetração a longa distância. Significava, pois, marca política para a expansão que, sendo espiritual, não deixava, também, de ser política (REIS, 1979, p.31).

Ou seja, o incentivo a implantação de missões nessa região da Amazônia também objetivava facilitar o domínio da área e garantir um ponto de apoio para a exploração e colonização de áreas mais distantes. Com o ponto de apoio propiciado pela implantação das missões paralelamente à chegada dos religiosos, ocorre a intensificação da chegada de comerciantes e exploradores em busca das chamadas “drogas dos sertões” e de militares e,

---

(1945), segundo o qual, entre 1657 e 1658, os padres Francisco Veloso, Manuel Pires e Francisco Gonçalves passaram pelo rio Tapajós e alcançaram o rio Negro, sem, contudo, deixar registrados maiores detalhes sobre o que encontraram ali (*apud* VAZ FILHO, 2010b, p. 62).

<sup>32</sup> Segundo entrevista relativa às pesquisas do etnobotânico Charles Clement, que trabalha no Instituto Nacional de Pesquisas Amazônicas (Inpa), a região onde hoje fica a cidade de Santarém, era tão grande quanto as cidades europeias. Era formada por um núcleo central e por aldeias menores, que compunham uma espécie de região metropolitana. “O sítio de Santarém abrigou a maior cidade da Amazônia [...], estamos falando de algo entre 25 mil e 40 mil pessoas em uma aldeia”. Entrevista publicada no site <http://racismoambiental.net.br/2015/09/11/em-busca-das-cidades-perdidas-da-amazonia/>

<sup>33</sup> No laudo antropológico para demarcação da TI Maró aparece, também, a grafia Hibirabibe para designar a missão localizada em Alter-do-Chão (SILVA, 2011, p. 42).

consequentemente, o estabelecimento do domínio lusitano sobre a vasta região. Em 1697, por exemplo, é concluída a fortaleza do Tapajós, na Vila de Santarém, que havia sido iniciada durante o governo de Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho (1685-1690).

Contudo, após a expulsão dos jesuítas em 1759 ocorre a elevação das missões dos Tapajós, Arapiuns, Tupinambás e Borari à categoria de vilas por meio do Diretório Pombalino. A mudança de nomenclatura das localidades de aldeia para vila é acompanhada da mudança de categoria de seus moradores porque concomitante à elevação das localidades à categoria de vilas “Se deu a elevação de seus moradores à categoria de “índios mansos”, “civilizados”, “tapuios” ou “caboclos”, súditos da coroa, destituídos de conotações etnonímicas específicas que denotavam pertencimento a nações gentílicas” (LIMA, 2015, p. 72).

A estratégia era o desligamento de qualquer laço de pertencimento histórico que trouxesse o mínimo de memória indígena. Desde a substituição da língua nativa pelo português, passando pela mudança dos nomes das vilas para nomes em português, culminando com a generalização identitária cabocla. Essas transformações classificatórias, segundo alguns antropólogos, “produziram como efeito as declarações de extinção que se encontram cristalizadas no mapa e nas teses defendidas por Curt Nimuendajú<sup>34</sup>” (LIMA, 2015, p. 73) que frequentou a região no começo do século passado.

Importante apontar que a implementação da política pombalina para os indígenas, sintetizada no documento que ficou conhecido historicamente como Diretório dos Índios, posta em ação após a expulsão dos jesuítas, intensificou os objetivos homogeneizadores dos governantes portugueses para com os indígenas amazônicos. Comparando os objetivos de colonização através do movimento de aculturação dos indígenas às sociedades europeias entre os religiosos das missões e o Diretório, Ioris destaca que:

Esse movimento iniciado pelas missões religiosas foi intensificado, logo a seguir, com o projeto pombalino do Diretório dos Índios, cujas políticas assimilacionistas visavam, igualmente, forçar novos acomodamentos nas formas de organização socioculturais existentes para disponibilizá-la ainda mais largamente como mão de obra, atendendo aos interesses do projeto agrícola que se intentava para a Amazônia (IORIS, 2009, p. 225).

---

<sup>34</sup> Conceituado etnógrafo alemão, nascido Curt Unkel (1883-1945), que pesquisou e frequentou as sociedades indígenas brasileiras por mais de 40 anos elaborando o famoso mapa Etno-histórico brasileiro até hoje é largamente utilizado por pesquisadores e tomado como importante referência da localização e existência dos povos indígenas brasileiros.

O Diretório dos Índios<sup>35</sup> que perdurou entre 1757 e 1798, foi instrumento importante no processo de invisibilização dos indígenas da região amazônica. Nele foram reunidos vários dispositivos legais em uma única política governamental para os nativos. Foi elaborado na época pombalina e acarretou, “a propósito de transformar os indígenas em homens livres, e cidadãos de pleno direito, profundas mudanças nas suas vidas” (VAZ FILHO, 2010b, p. 64). A tentativa era de consolidar a transformação do nativo amazônico em um vassalo do soberano português. “O índio deveria ser um homem livre, como qualquer português, o que na Amazônia significava ser colono” (Idem).

Em suma, a legislação pombalina buscou transformar os índios em massa de trabalho controlada para consolidar o domínio colonial no Brasil que não contava com outra mão de obra para essa tarefa. Para tal, os caminhos eram o da ‘destribalização’ e da aculturação dos indígenas, objetivando, “por um lado, criar um estrato camponês ameríndio integrado na economia de mercado como assalariado e, por outro, transformar os índios em veículos da colonização portuguesa no Norte do Brasil” (Ibidem).

Conforme resumo de Francisco José dos Santos (2002, p. 45-55, *apud* VAZ FILHO, 2010 p. 64-5), o Diretório dos Índios instituiu as seguintes medidas:

- As aldeias foram transformadas em vilas ou lugares com nomes de cidades portuguesas, onde o governo temporal seria exercido por juízes, vereadores, oficiais de justiça e, principalmente, por um diretor dos índios. Caberia a este erigir a Câmara e a cadeia pública, vigiar a construção de casas decentes pelos índios, estimular o seu casamento com brancos e zelar pelo respeito às leis do Diretório. O acompanhamento espiritual ficaria a cargo do prelado da diocese.
- Com relação à civilização dos índios foi proibido o uso da língua indígena materna e a Língua Geral<sup>36</sup>, e passou a ser obrigatório o uso do Português. Os índios foram compelidos a ter sobrenome, como as famílias de portugueses. Suas moradias deveriam ser como as dos brancos, com as divisões internas, e uma casa para cada família. Era obrigatório o uso de roupas e não se permitia de modo algum a nudez, especialmente das mulheres.
- No aspecto econômico os índios eram obrigados a plantar mandioca para o seu sustento e das populações das vilas e cidades, a pagar ao diretor um dízimo sobre tudo o que produzissem. Sua mão de obra deveria ser repartida entre a sua própria povoação e para atender o governo e/ou colonos. O salário do trabalho dos indígenas era recebido pelo diretor, que entregava ao trabalhador apenas 1/3 do valor e retinha o resto.

O resultado do Diretório foi “a produção de um espaço ocidentalizado na Amazônia, controlado efetivamente pelo aparelho institucional do Estado, e que tinha como modelo o território da metrópole” (VAZ FILHO, 2010, p. 65). Daí as medidas como a

---

<sup>35</sup> Interessante apontar que o nome oficial do documento - *Directorio, que se Deve Observar nas Povoações dos Índios do Pará e Maranhão em quanto Sua Majestade não mandar o contrário* - indica sua especificidade para os habitantes indígenas da região que estamos estudando.

<sup>36</sup> *Nheengatu*.

obrigatoriedade do Português como a única língua, nomeação de vilas e cidades com nomes de cidades portuguesas, a construção de casas como em Portugal, o estímulo ao casamento com brancos, entre outras. Apesar do arcabouço teórico fundamentado na liberdade que o Diretório continha, na prática, isso não aconteceu. Ao contrário, os nativos ficaram muito mais submetidos ao arbítrio dos diretores e dos colonos. E, sem a intermediação e proteção dos missionários, muitos índios abandonaram as vilas e se embrenharam novamente nas matas (Idem).

Em um esforço de sintetização e de comparação entre a ação dos religiosos e das políticas pombalinas, Pacheco de Oliveira destaca que:

Se as missões – como produto de políticas estatais – conjugavam aspectos que podemos chamar de assimilacionistas e preservacionistas, o seu sucedâneo histórico – o Diretório dos Índios – pendeu decisivamente para a primeira direção, estimulando casamento interétnicos e a fixação de colonos brancos dentro dos limites dos antigos aldeamentos (s/d, p. 30).

Após as fases do domínio dos jesuítas nas missões e do Diretório, uma parte dos povos indígenas continuava vivendo às margens dos rios, porém, já não sob o padrão pré-contato. Às margens dos grandes rios não mais existiam povos específicos, mas tapuios, cujas línguas, sistemas de parentesco, meios de subsistência e crenças ligadas aos seus povos indígenas específicos estavam profundamente alterados. As unidades tribais que persistiam haviam fugido para a cabeceira dos rios ou para o interior da floresta (VAZ FILHO, 2010). Modificações que, voltando ao contexto da passagem de Nimuendaju pela região, influenciaram sua percepção de extinção dos indígenas da região. Ademais, é importante destacar outros fatores que contribuíram para a declaração de extinção proferida por este renomado antropólogo. A declaração ocorre no contexto dos desdobramentos da Cabanagem seguida de forte surto epidêmico de malária (ou paludismo) e febre amarela, que assolaram a região na segunda metade do século XIX.

Há divergentes explicações sobre as causas e os objetivos da cabanagem. Desde o descontentamento ao abandono que a região passou a receber do governo no período regencial, passando pela criação de um país independente ou mesmo devido à recusa a integrar o recém Império do Brasil. Fato é que essa revolta, que durou cinco anos, de 1835 a 1840, deixou entre trinta e quarenta mil mortos para uma província que contava, oficialmente, com uma população de cem mil habitantes (RICCI, 2006).

A importância que a Cabanagem teve para o processo de invisibilização indígena na região decorre da reação das forças oficiais à participação ativa dos indígenas do Baixo

Tapajós ao lado dos cabanos<sup>37</sup>. Como resposta a essa participação, as forças oficiais empreenderam um verdadeiro extermínio dessa população. Como resultado, os poucos sobreviventes, mais uma vez, procuraram abrigo nos centros das matas<sup>38</sup>.

A revolta da Cabanagem teve fortes implicações para os grupos nativos do baixo Tapajós, onde se conformou um dos principais focos de resistência contra as forças oficiais. A massiva participação daquela população indígena recém saída das políticas coloniais tornou-a alvo central das forças de combate e da repressão que se seguiu, cujas ações fizeram perecer grande número desses indígenas causando intensos movimentos de fugas que deixaram esvaziadas as terras ao longo das margens do Tapajós.

Tais efeitos foram observados pelo naturalista inglês Henry Bates<sup>39</sup>, ainda na década de 1850, quando visitou Santarém e registrou que a Cabanagem teria causado uma diminuição de 40% da sua população. Sobre a situação da vila de Alter do Chão, antigo aldeamento dos índios Borari, cujos habitantes teriam participado ativamente da revolta, é famosa sua frase segundo a qual “poucos deles escaparam ao massacre subsequente, e por esta razão quase não se veem homens velhos e de meia-idade no vilarejo” (BATES 1979, p. 68).

As fugas para as áreas mais centrais decorrentes dos níveis de crueldade dos confrontos da Cabanagem<sup>40</sup> promoveram o que se pode chamar de uma ‘reinteriorização’ das populações indígenas, depois de dois séculos em que grande parte havia sido ‘descida’ para residir nas Missões dos Jesuítas. Essas fugas explicam, segundo Ioris (2009), porque os naturalistas que viajaram pelo baixo Tapajós no século XIX, não registraram ter encontrado grupos indígenas ao longo de suas margens, mas apenas “vestígios das antigas aldeias” (COUDREAU, 1977, p. 17). Por outro lado, após a Cabanagem ocorreu forte invisibilização

<sup>37</sup> Com exceção dos Mundurucu que, tudo indica, teriam atuado junto às forças oficiais.

<sup>38</sup> O Naturalista Henry Walter Bates ao realizar sua primeira viagem ao Tapajós entre os anos da Cabanagem assinalou a miséria e baixa densidade demográfica da população indígena da baía de Alter-do-Chão (SILVA, 2011, p. 44).

<sup>39</sup> Henry Walter Bates (Leicester, 8 de fevereiro de 1825 — Londres, 16 de fevereiro de 1892) foi um entomólogo e naturalista inglês famoso por sua viagem à Amazônia, junto com Alfred Russel Wallace, com o objetivo de recolher material zoológico e botânico para o Museu de História Natural de Londres (Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Henry\\_Walter\\_Bates](http://pt.wikipedia.org/wiki/Henry_Walter_Bates), acessado em 27/03/2015).

<sup>40</sup> “O terror aos confrontos e à repressão que se seguiu ao levante da Cabanagem ainda ressoa de forma intensa nos atuais relatos dos indígenas, que recorrentemente enfatizam os movimentos de fugas vivenciados por seus antepassados para escapar da “guerra”, como eles costumam se referir ao levante: *O que minha avó e minha bisavó falavam eram que os avôs delas, que eram o José e Joana Tupaiú, foram morar lá dentro da mata fugindo daqui porque existia uma guerra. Tinha esta guerra e eles tiveram que fugir, correr para dentro da mata, onde não podiam fazer fogo à noite, nem de dia, porque eles podiam ser achados. Eles moravam em buracos, nestes buracos que dá no chão quando a árvore tomba. Ali naquele buraco no chão, feito da raiz grande, eles ficavam morando, ficavam escondidos, sem poder fazer casa. Eles moravam em buracos porque eles tinham medo que as pessoas vinham buscar eles pra ser escravo. Eles moravam no buraco do pau, eles moravam no buraco da terra. Eles faziam buraco na terra pra viver. Muitos parentes também viviam lá... Naquela época eles tinham medo, muito medo que o exército viesse buscar eles pra levar pra guerra*” (IORIS, 2009, p. 226-7. Grifos no original).

física e simbólica dos nativos da região que precisa ser examinada enquanto estratégia de sobrevivência. Conforme Vaz Filho (2010, p.112. Grifos no original):

Suponho que após a grande repressão que se seguiu à Cabanagem, ficou mais difícil para as pessoas continuarem se identificando como *índios* ou *tapuios*, uma vez que esses grupos passaram a ser estigmatizados como *cabanos* e criminosos. Os sobreviventes devem ter preferido o silêncio sobre sua origem e identidade étnica.

Somam-se ao desastre resultante da Cabanagem, do ponto de vista da diminuição da população índia da região, os surtos de malária e febre amarela que assolaram a província do Grão-Pará entre os anos de 1850 e 1856<sup>41</sup>. É no contexto de análise dos efeitos da Cabanagem e das epidemias sobre o contingente populacional indígenas do baixo Tapajós que a antropóloga responsável pelo Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da T.I. Maró, conclui: “Assim, o século XIX foi marcado por muitos eventos e transformações sociopolíticas que incidiram sobre os modos de vida ameríndios, deflagrando um intenso fluxo migratório e um processo de depopulação” (SILVA, 2011, p. 43). Tal conclusão consta no contexto do Relatório em que é examinada possível causa para a subida de alguns Borari de Alter-do-Chão para o rio Maró.

O movimento de fuga para o centro das matas só foi alterado com o desenvolvimento da economia da borracha<sup>42</sup>, no final do século XIX, quando começaram a restabelecer uma relação com as áreas da beira do Tapajós. Até então, reconstruindo-se sob as ruínas da Cabanagem, esses grupos interiorizados foram estabelecendo e consolidando um padrão de organização sociocultural e de ocupação da terra que se reproduz, apesar de variações, até os dias atuais (IORIS, 2009). A conformação social desses grupos tendeu a ser identificada e difundida oficialmente, enquanto cabocla<sup>43</sup>. Seu padrão de organização

<sup>41</sup> Sobre essas epidemias é interessante o trabalho da antropóloga Jane Beltrão (2011) (disponível em <http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4075>).

<sup>42</sup> Sobre os efeitos da economia da borracha para a volta dos indígenas as margens do rio Tapajós, Ioris (2009, p. 258) escreve que “diferentemente de outras regiões da Amazônia, a economia da borracha que se desenvolveu no baixo Tapajós era baseada nas seringueiras de cultivo, e não nas nativas, as quais já eram previamente cultivadas pelos indígenas. O desenvolvimento daquela economia intensificou as relações comerciais e ajudou a trazer essas populações de volta às áreas localizadas na beira do rio”.

<sup>43</sup> Vaz Filho faz a seguinte observação sobre a relação entre indígena e caboclo: “um aspecto que pode chamar a atenção na Amazônia é que essa população regional vizinha aos indígenas, em face da qual eles estariam quase indistintos e com a qual eles eram confundidos, até recentemente, conserva, entre seus costumes e valores, muitos elementos das culturas indígenas pré-colombianas, principalmente de raiz Tupi. Esse fato já foi atestado por todos os estudiosos que trataram da chamada população cabocla na Amazônia. Além do mais, mesmo um viajante comum observa, logo de início, que os traços físicos dos caboclos amazônicos são predominantemente indígenas, ou seja, a população regional ou envolvente apresenta muitos aspectos que podem ser também considerados indígenas. Por isso, na Amazônia, dizer que os povos indígenas emergentes apresentam pouca distintividade frente aos regionais não significa dizer que aqueles apresentem poucos traços indígenas” (2010, p.16).

sociocultural e de ocupação da terra tem sido comumente associado à formação de um campesinato tipicamente amazônico (Idem).

Importante registrar que a Lei de Terras de 1850 foi fator importante no processo de ‘caboclicização’ e invisibilização dos indígenas. Por meio desta lei procurou-se regulamentar a propriedade das terras doadas desde o período colonial e legalizar as áreas ocupadas sem autorização reconhecendo, posteriormente, as chamadas terras devolutas, que pertenceriam ao Estado. No caso dos indígenas aldeados, a lei preservava o direito de permanecerem utilizando a terra, mas se as autoridades considerassem que na aldeia ou vila de índios não havia indígenas, afirmando que as pessoas perderam esta condição por conta de misturas raciais, ou mesmo extermínio, as terras seriam consideradas devolutas (PACHECO DE OLIVEIRA, s/d, p.55).

Para as declarações oficiais de que nas localidades não havia mais nativos, “engenheiros eram contratados para a elaboração de laudos, numa complexa estrutura de poder que se fez contraditória, mas acabou por decretar a extinção dos aldeamentos em diversas províncias” (idem). E, na mesma lei,

Foi regularizada a imigração, sinalizando a preocupação com a colonização do território e alternativa do branco europeu à mão de obra, com a abolição do tráfico atlântico de escravos, também em 1850. Discursos civilizatórios eram acionados, colocando os indígenas em categorias de fronteira, como caboclo, mestiço, misturado (PACHECO DE OLIVEIRA, s/d, p.55).

A regularização das propriedades rurais por todo o Império e a incorporação estatal das terras promove sucessivas declarações de extinção e a transformação dos aldeamentos em comarcas e municípios em formação. Estimula-se, em paralelo, o estabelecimento de pequenos agricultores não indígenas em áreas no entorno dos antigos aldeamentos. Além do objetivo de fornecerem produtos agrícolas, essa nova população tendia à miscigenação dos antigos habitantes por meio dos estímulos oficiais que ainda perduravam ao casamento entre brancos e índios.

Durante a Primeira República o processo de invisibilização através da caboclicização dos indígenas se manteve como política de Estado, não alterando o quadro. As constituições no período republicano insistiram na assimilação e aculturação, tendendo considerá-las uma evolução natural das sociedades menos desenvolvidas para as mais desenvolvidas. Aquelas representadas pelos indígenas e, esta, por não indígenas. Paralelamente, com a implantação do indigenismo rondoniano, pautado na doutrina do positivismo comtiano, os índios passaram a ser representados como testemunhos de etapas rudimentares da humanidade, e que necessitariam ser protegidos e tutelados (PACHECO DE OLIVEIRA, s/d).

O mecanismo oficial envolveu a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que, em resumo, buscava a nacionalização do interior e a localização e fixação de mão de obra não estrangeira (nativa) no campo, assumindo as funções de uma agência de colonização (ARRUTI, 2009). Tanto a proteção quanto a fixação seriam operadas por meio de um controle do acesso à propriedade e treinamento técnico da força de trabalho, num caso em postos indígenas e, em outro, em centros agrícolas. Daí a origem do SPI enquanto SPILTN, ou seja, Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais.

Lombardi, examinando a atuação do SPI em relação aos Xavante enquanto instrumento estatal de expansão das relações capitalistas ressalta que:

O caso dos Xavantes evidencia que a expansão da colonização fez com que os índios formassem uma configuração social dependente dos interesses dos colonizadores. A supremacia destes imprimiu às relações entre índios e brancos um caráter essencialmente colonial, sendo regida pela oposição etnia colonizadora/etnia colonizada, que norteou a submissão dos Xavante aos interesses coloniais e, depois, nacionais. Estes processos representaram a subordinação das populações indígenas aos interesses do capital (1985, p.8).

A criação do SPI, portanto, marca a transição que o Estado brasileiro operava entre o trabalho escravo e as novas formas de trabalho juridicamente livres incorporando a mão-de-obra indígena. A sua criação é contemporânea à constatação generalizada de uma crise da agricultura pós-abolição, que atingia principalmente frações enfraquecidas da classe dominante agrária (ARRUTI, 2009). Em 1918, o serviço perderia sua parte LTN (Localização de Trabalhadores Nacionais), mas manteria a intenção programática de transformar o índio em pequeno produtor rural capaz de se sustentar e se integrar ao mercado nacional de mão-de-obra. Essa transformação era pensada em termos de fases que levavam do estado primitivo ao estado de civilização do futuro proletário rural. Nesse sentido, a estratégia e a ação do órgão estão marcadas por uma visão do índio baseada na ideia de transitoriedade segundo a qual índio é um estado que precisa ser superado, mas de uma forma controlada pelo Estado, para que não degenere. Para instrumentar legalmente esse controle sobre a transição, em 1911 a figura jurídica da tutela é introduzida no código civil nacional.

A tutela que estabelecia ao índio a capacidade relativa propositava transformar, através da orientação e da autoridade, as condutas desviantes de indivíduos ou grupos com relação a um código dominante, partilhado e conhecido pelos membros de uma determinada sociedade. Subjacente à tutela havia os objetivos de atrair e pacificar os grupos indígenas que ainda resistiam ao avanço da fronteira agrícola. Era preciso atrair e pacificar, e não exterminar aquelas populações, obtendo-se, dessa forma, a mão-de-obra necessária e já inclinada para os



ideais de desbravamento e preparação das terras ainda não colonizadas (ARRUTI, 2009). No campo identitário forjava-se e imputava aos nativos a categoria de caboclo.

### **A caboclicação e a saída da invisibilidade do indígena amazônico**

Na seção anterior examinamos os vários modos pelos quais o processo colonizador procurou incorporar os nativos aos interesses estatais e empresariais. Destacamos, sobretudo, a imputação do rótulo identitário de caboclo aos nativos da Amazônia como forma de invisibilizá-los em um movimento que tinha a eliminação das diferenças, a homogeneização, como meta. No entanto, contraditoriamente, a repulsa de grupos nativos à caboclicação se tornou elemento importante de detonação de um processo de saída da invisibilização e, conseqüentemente de resgate étnico. Compreender e apresentar esta dinâmica é o objetivo deste tópico.

Emprestando as análises sobre a “caboclicação” dos povos tradicionais da Amazônia elaboradas por Lima (2009) e as apresentando de modo breve, o termo caboclo<sup>44</sup> é uma categoria de classificação social complexa que inclui dimensões geográficas, raciais, culturais e de classe. Considerando a dimensão geográfica o caboclo é conhecido como um dos “tipos” regionais do Brasil, reconhecidos geralmente como o tipo humano característico da população rural da Amazônia e seria resultado da mistura entre índios e brancos. Estas enquadradas como raças.

Incentivando e aproveitando a distinção e a generalização criada por essa mistura, as políticas coloniais teriam induzido à criação de uma classe amazônica subalterna, com a qual a categoria social cabocla estaria intimamente associada. Essa categoria incluiria um conjunto de estereótipos que sugeririam que esses habitantes da Amazônia seriam preguiçosos, indolentes, passivos e desconfiados, tomados como evidência de inferioridade e de desqualificação.

Conseqüentemente, a designação cabocla também é empregada como categoria de classificação social utilizada na construção de uma representação da classe superior branca, letrada e trabalhadora, enquanto se faz referência à classe baixa rural cabocla. Emprego este que torna a categoria de caboclo relacional porque o termo, para ser compreendido enquanto categoria de hierarquização social, tem que carregar implicitamente uma categoria de pessoas que se encontra numa posição social superior a ela. Os parâmetros utilizados para essa

---

<sup>44</sup> “Existem pelo menos duas etimologias diferentes para a palavra *caboclo*. Uma que afirma que *caboclo* deriva do tupi **caa-boc**, que quer dizer “*o que vem da floresta*”. Outra sugere que o nome vem da palavra tupi **kari'boka**, que significa “*filho do homem branco*”. (LIMA, 1999, p. 9).

classificação hierarquizada incluem as qualidades rurais, descendência indígena e “não civilizada” (ou seja, analfabeta e rústica) tidas como inferiores, que contrastam com as qualidades urbana, branca e civilizada, tomadas como superiores.

Como categoria relacional, não há um grupo fixo identificado como caboclo. O termo pode ser aplicado a qualquer grupo social ou pessoa considerada mais rural, indígena ou rústica em relação ao observador. Nesse sentido, a utilização do termo é também um meio de o observador afirmar sua identidade e superioridade. Neste contexto, o uso do termo caboclo aponta para o processo histórico de sua constituição (LIMA, 2009) e que se mescla com o processo (ou a estratégia) de invisibilização ocorrido com os indígenas da Amazônia.

Porém, é possível considerar que a imposição da categoria de caboclo ao nativo amazônico, na tentativa de subtrair a presença indígena na região, pode ter operado contrariamente. Ou seja, é possível considerar que parte do movimento de etnogênese tenha sido alimentada na resistência a essa imposição, embora deva-se reconhecer que outros grupos se submeteram à essa categoria.

Peixoto e Peixoto (2012) analisando os motivos que explicariam a deflagração do processo de reivindicação territorial na forma de Terra Indígena iniciado pelos Borari e Arapium do Maró, por exemplo, recorre a recusa à identificação cabocla por parte destes indígenas como um dos elementos necessários para compreensão do processo:

A Terra Indígena Maró foi formada a partir de um processo de autorreconhecimento indígena levado a efeito por três comunidades na gleba Nova Olinda, oeste do Pará. Tais comunidades estão estabelecidas naquele espaço territorial desde que seus antepassados indígenas, opondo-se à submissão imposta pelos “brancos”, refugiaram-se naquela floresta como garantia de sua reprodução social e cultural. Os rituais indígenas passaram a ser praticados veladamente e, com o passar do tempo, muitos deles foram se perdendo. Logo, a população que vivia na floresta foi chamada de cabocla, termo pejorativo que significa “aqueles que são do mato”. No entanto, o termo “caboclo” foi imposto de fora para dentro e as populações nativas não se denominavam como tais. (PEIXOTO e PEIXOTO, 2012, p. 175).

A denominação cabocla para a população indígena amazônica fora uma imposição exógena e conectada à estratégia histórica de incorporação das populações indígenas à sociedade colonizadora, obviamente, enquanto força de trabalho. Contudo ela não cumprira eficientemente sua função identitária, tendo em vista a resistência de indígenas em se adequar a ela. Ademais, veladamente, os indígenas continuaram a praticar seus ritos culturais indicando que o processo de invisibilização engendrou, como adiantamos anteriormente, estratégia ativa de resistência.

Ioris (2009, 2014), por exemplo, defende a tese de que os processos de reivindicações etnogênicos na região do Baixo Tapajós, apesar de despontarem na década de 1990, foram motivados e detonados por elementos que se estenderiam aos anos de 1970. Nessa época, teria se configurado um campo de disputas identitárias e territoriais decorrentes da criação da Floresta Nacional do Tapajós<sup>45</sup>, em 1974, que envolveu a explícita recusa a identidade cabocla por parte dos indígenas da região em um contexto em que os nativos se apoderaram da legislação compreendendo o que lhes favorecia e o que lhes prejudicaria. Para Ioris (2009) este contexto engendrou três etapas que envolvem a consolidação dos processos etnogênicos observados na região: o primeiro refere-se à identificação de um caboclo cultural e territorialmente destituído, que não interessava à reivindicação fundiária dos requerentes. O segundo devido à recusa na legislação de florestas nacionais pela permanência de populações tradicionais em seu interior e, o terceiro movimento em direção ao resgate étnico, é a retomada da indianidade e a reivindicação pela Terra Indígena (IORIS, 2009, p. 223).

O movimento de resistência foi marcado por sucessivos embates com órgãos ambientalistas governamentais que gerou consequências em dois sentidos. Em 1990, em resposta ao movimento de resistência, o extinto Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), chamado agora de Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), anunciou mudança na legislação das Florestas Nacionais permitindo, a partir de então, a permanência de populações na área daquela reserva. Este resultado foi obtido porque este novo instituto “propôs o diálogo como busca de solução para o problema” (VAZ FILHO, 2010b, p. 77). Por outro lado, o sucessivo embate com o aparato do Estado levou-os a se engajarem em formas mais amplas de articulação política.

Essas novas formas de organização associadas à resistência a identidade de caboclo, e a melhor aceitação da ainda precária e genérica denominação de comunitários, contribuiu para o aparecimento de um novo patamar jurídico-identitário intermediário, o de comunidade tradicional.

Segundo Ioris (2009) a introdução do termo “comunidade” é atribuída aos trabalhos de organização popular das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), da Igreja Católica,

---

<sup>45</sup> A Floresta Nacional do Tapajós (FLONA Tapajós) situa-se atualmente no município de Belterra-PA, ocupando uma área aproximada de 600 mil hectares, tendo o Rio Tapajós como limite oeste, a rodovia Santarém-Cuiabá ao leste e o Rio Cupari ao sul. Ela foi a primeira reserva florestal efetivamente implementada na Amazônia, conduzida pelo extinto IBDF, tendo por objetivo a exploração sustentada de madeira. Atualmente três comunidades de seu interior reivindicam o reconhecimento étnico e a demarcação de seus territórios. Inaugurando a implantação de um sistema de reservas ambientais na Amazônia, a Flona Tapajós, no entanto, teve seus limites sobrepostos aos territórios de vários grupos sociais, não só dos indígenas de Taquara, Marituba e Bragança, como também de outras 16 comunidades igualmente localizadas na margem direita do Tapajós (IORIS, 2009).

desenvolvidos a partir da década de 1960, quando, segundo seus relatos, começaram a deslocar suas moradias dos centros das matas para fixá-las nas áreas da beira do rio. A efetivação dos trabalhos das CEBs, a princípio de caráter essencialmente religioso, levou esses núcleos domésticos a incorporarem um ideal de ‘comunidade’ enquanto grupos socialmente articulados, o qual foi gradualmente absorvendo as instâncias político-administrativas e territoriais (IORIS, 2009). Para exemplificar a aversão que os grupos de resistência apresentavam à denominação de caboclo e a aceitação a denominação de comunitários, a autora destaca que eles renegavam a categorização de caboclo e “tendiam a se autoidentificar como pertencentes às suas respectivas ‘comunidades’: *“pertença a comunidade de Taquara, à comunidade de Pinhél, à comunidade de Muratuba...”* (Idem, Grifos no original, p. 254)).

A categoria de ‘comunidade’ representou um avanço do ponto de vista do fortalecimento da luta pela garantia do território e do modo próprio de reproduzir a vida na medida em que fornecia a concepção de pertencimento a um grupo identitário e geograficamente posicionado. De certa forma a categoria abrigava o uso comum do território e seus recursos bem como uma espécie de democracia decisória.

Procurando explicitar e entender a importância que a categoria ‘comunitário’ desempenhou no processo de saída da invisibilização, como ponte para a definitiva aceitação índia, Ioris pondera que,

composta de núcleos familiares extensos, a ‘comunidade’ configura uma unidade político-espacial. Ela denota um conjunto de direitos comuns de residência e usos comunais dos recursos sobre determinada extensão de terra, assim como das formas associativas e representativas, conferindo aos seus membros autonomia sobre as decisões internas e sobre um espaço territorial (IORIS, 2009, p. 232).

Como resultado “a ‘comunidade’ configurou-se enquanto importante forma de representação e organização sociopolítica e espacial entre as populações nativas na região do baixo Tapajós” (idem) tendo em vista que ela abrigava, no campo semântico, as práticas coletivas tradicionais dos moradores da FLONA. Um passo intermediário foi a predicação de tradicional à categoria comunidade, mas que se consolidou no campo da lei em ‘populações tradicionais’.

Com a aparente aceitação da categorização de ‘populações tradicionais’ e sua consequente adequação à nova legislação das florestas nacionais que passara a permitir esse tipo de população em suas áreas, o movimento de resistência tenderia a se esvaziar. Porém, novos embates se iniciaram, configurando o que Ioris denominou de terceiro movimento em direção à etnogênese ou ao “despertar do movimento indígena” (IORIS, 2009).

Fortalecidos pela conformação de uma unidade de coesão entre as várias comunidades e pelas novas formas organizacionais, sobretudo ao papel decisivo que o STTR (Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santarém)<sup>46</sup> desempenhou, que configurou a primeira forma de organização política supracomunitária entre elas, um novo desafio se impôs: manter a posse e a manutenção do padrão de ocupação da terra historicamente constituído. Isto porque o controle sobre a exploração dos recursos da FLONA seria exercido externamente às comunidades tradicionais.

#### O controle externo

Indicou que os modos de uso da terra e de exploração dos recursos estariam, a partir de então, condicionados às regulamentações das reservas, embora sua concepção e controle fossem gerados externamente às suas instituições socioculturais. É desse enfrentamento que veremos despertar o movimento indígena (IORIS, 2009, p. 244).

Descontentes com a inadequação da legislação acerca das Florestas Nacionais, ou mesmo das Reservas Extrativistas<sup>47</sup>, possuidores do conhecimento sobre os direitos indígenas assegurados na Constituição de 1988, e organizados política e juridicamente em associações e conselhos, fortalece-se a decisão de afirmar a condição indígena daquela população. Ademais, foi importante para a decisão dos indígenas em direção à reafirmação étnica o conhecimento de que reservas extrativistas teriam contrato de permanência e exploração com tempo definido de trinta anos, ao contrário de terras indígenas.

Enquanto na década de 1980 as populações nativas do baixo Tapajós enfrentaram ameaças diretas à manutenção dos territórios, causadas pelo avanço da economia madeireira, em meados da década seguinte elas começam a descobrir as garantias jurídicas constitucionais

---

<sup>46</sup> Sobre a importância desse sindicato para os processos de ressurgimento étnico na região, registra a autora que “sobre aqueles frouxos laços que se estabeleciam entre as comunidades em ambas as margens do Tapajós, a luta pela terra trouxe uma nova forma de articulação política, e essa associação ao Sindicato adicionou novas formas de pertencimentos e identificação, quando passam a fazer ‘parte do sindicato’ e se reconhecer como ‘sindicalizados/as’. Foi como ‘sindicalizadas’ que essas populações conseguiram evitar as desapropriações que estavam em curso e assegurar a posse e a manutenção de seu padrão de ocupação da terra. Em 1996, durante minha primeira visita às comunidades na área da Flona Tapajós, era comum as pessoas se apresentarem como ‘sindicalizadas’ (IORIS, 2009, p. 236).

<sup>47</sup> Paralelamente à criação da Flona Tapajós em 1974 o governo militar incentivou a indústria madeireira a explorar esse recurso nas florestas que ocupavam a margem oposta do rio Tapajós. Duas madeireiras ganharam do estado o direito por essa exploração, que se inicia nos anos de 1980. Em meados da década de 1990 os moradores tradicionais da região, insatisfeitos com essa exploração, se associaram e iniciam movimento para transformar o território em Reserva Extrativista e, com isso, expulsar os exploradores externos. “Pouco mais de um ano após o surgimento dessas associações, a Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns foi oficialmente criada. O Decreto, assinado em 11 de novembro de 1998, delimitou uma área de aproximadamente 647 mil hectares, abrangendo os municípios de Santarém e Aveiro. A área da Resex Tapajós-Arapiuns abarcou as terras circundadas pela margem esquerda do Rio Tapajós e pela margem direita dos rios Arapiuns e Maró, em seus limites leste, norte e oeste, respectivamente. O limite sul foi fixado por uma linha seca que vai do Rio Tapajós ao Rio Maró, na altura da comunidade de Escrivão” (IORIS, 2009, p. 243).

no sentido de assegurar direitos territoriais (posse da terra historicamente ocupada) e do reconhecimento oficial como indígenas. Para Ioris (2009) esse fato ocorreu no contexto das intensas e amplas mobilizações que se configuraram na Amazônia entre grupos ambientalistas e segmentos das suas populações rurais, especialmente aquelas cujos modos de vida dependiam da manutenção da floresta, em reação aos níveis de degradação ambiental e ameaças à integridade dos territórios dessas populações que se evidenciavam por toda a região.

Essa mobilização contava com apoio de organismos internacionais, que orquestraram intensa campanha contra o acelerado ritmo de desmatamento da Floresta Amazônica, tornando-a centro das preocupações ambientalistas internacionais e exercendo forte pressão sobre o governo brasileiro para adoção de medidas de proteção ambiental e dos direitos territoriais das populações que a habitam (IORIS, 2009).

A associação entre as agendas de defesa ambiental e dos direitos territoriais dos povos amazônicos ganhou força com a mobilização para a criação de Reservas Extrativistas (RESEX), desencadeada pelo movimento dos seringueiros no estado do Acre, visando assegurar a posse das terras e a manutenção das áreas de floresta, acrescenta a antropóloga. “Foi também nesse movimentado período que começou o reconhecimento pelo poder público dos grupos sociais, que passaram a ser chamados de ‘populações tradicionais’” (Idem, p. 233).

População tradicional é um conceito que surgiu na década de 1980 como parte da estratégia para assegurar a presença humana em unidades de conservação através da regulamentação do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). Atualmente, opondo-se a uma categorização exógena, são os próprios grupos que se apresentam com uma identidade específica, fortalecendo seu reconhecimento. Desse embate originou-se o decreto n. 6.040, de 07/02/2007 que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), tendo-os definido como “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (SBPC, 2007).

Os efeitos do movimento de reconhecimento dos direitos territoriais das ‘populações tradicionais’ se estenderam também sobre os grupos sociais na região do baixo Tapajós, em ambas as margens do rio. Entre eles registraram-se dois movimentos que significaram mudanças substanciais na condução da luta pela terra. De um lado, na margem direita do rio, na área da FLONA, com a mudança na legislação das Florestas Nacionais, que passou a admitir a permanência dessas populações na reserva e, de outro lado, na margem

esquerda, com a criação da Reserva Extrativista (RESEX) Tapajós-Arapiuns e a consequente retirada das madeiras.

Assim, na virada para o século XXI, ao mesmo tempo em que esforços governamentais eram empreendidos tanto para regulamentar e efetivar as mudanças na área da FLONA Tapajós (admitindo as ‘populações tradicionais’ decorrentes da nova legislação das Florestas Nacionais), quanto para implementar a recém-criada RESEX Tapajós-Arapiuns, grupos de comunidades em ambas as reservas começaram um movimento de reelaboração de antigas tradições culturais e a se identificar como pertencentes a várias etnias, muitas já consideradas extintas. Destaca-se que o movimento inicial ocorreu com os indígenas Munduruku da comunidade de Taquara, na área da FLONA Tapajós, seguido pelas comunidades de Bragança e Marituba que também se declararam pertencentes aos Munduruku (VAZ FILHO, 2010).

Dado que historicamente os indígenas da região mantêm intensa relação entre si, o movimento de emergência étnica iniciado pelos grupos das áreas das duas reservas, a FLONA Tapajós e a RESEX Tapajós-Arapiuns, rapidamente influenciou outros grupos. Em 2000, depois da participação da Marcha dos 500 Anos para Porto Seguro, os indígenas criaram o Conselho Indígena dos Rios Tapajós e Arapiuns (CITA), que mobiliza todos os indígenas do baixo Tapajós e do rio Arapiuns constituindo-se na sua principal representação política.

Assim:

Os povos indígenas do Baixo Tapajós, que 14 anos atrás eram tidos como extintos, saíram da invisibilidade e se insurgem contra os amorfos rótulos de caboclos ou populações tradicionais. E assim passam a ser vistos pelos vários interesses estabelecidos na região como inconvenientes, impertinentes caboclos dizendo-se índios (PEIXOTO, ARENZ e FIGUEIREDO, 2012, p. 282).

Em síntese, a partir da última década do século passado, povos indígenas do baixo Tapajós que eram tidos como extintos, passaram a se reassumir indígenas, resgatando sua condição histórica, reafirmando sua identidade étnica e, consequentemente, consolidando o movimento em direção à saída da invisibilização. Esse movimento envolveu, de um lado, a resistência à aceitação da denominação identitária de caboclo. De outro lado, para a preservação e manutenção enquanto grupo etnicamente diferenciado, envolveu a necessidade de revitalizar e consolidar seus próprios sistemas de representação política, social e cultural, seus próprios mecanismos de tomada de decisão, de controle e uso dos recursos dos territórios e do estabelecimento de canais próprios de interlocução com os poderes instituídos.

Consequentemente, para a compreensão do processo de saída da invisibilização é preciso considerar o contexto que envolveu esses fatores e ter em conta a participação ativa dos indígenas nos assuntos que lhes dizem respeito, em contraste com abordagens que colocam os indígenas como receptores passivos, vítimas estáticas dos processos de aldeamento, catequização, civilização, caboclicização e invisibilização pelos quais passaram.

Como destacado por Vaz Filho,

Diante do processo de dominação econômica e cultural a que foram submetidos, as novas gerações de indígenas aldeados reagiam de diferentes formas, principalmente através de estratégias discretas ou silenciosas, exercitadas no espaço privado ou familiar. E no limite do possível, eles conservavam ou recriavam crenças e costumes dos tempos tribais ou das missões e desenvolviam modos de vida adaptados à sua nova realidade. Exemplos: a crença nos *encantados* e nos *pajés*, o trabalho coletivo conhecido como *puxirum* e uma economia que integra extrativismo florestal, caça, pesca e agricultura (2010b, p. 72).

Não vamos aqui aprofundar a discussão em torno da pertinência do conceito de ‘invisibilização’ para a compreensão do processo de ressurgimento étnico dos indígenas do baixo Tapajós. No entanto, é um fato que populações inteiras ou parciais de povoados ao longo das calhas dos rios Tapajós, Arapiuns e Maró estão resistindo ao reconhecimento a pertencimentos identitários impostos exogenamente como a de caboclo, por exemplo, afirmando pertencimentos étnicos indígenas historicamente referenciados. Ademais, nos censos nacionais oficiais do IBGE, a população autodeclarada indígena aumentou de 294.148 em 1991 para 821.501 em 2010 (último levantamento) dentre os quais 46,6% residiam na Amazônia<sup>48</sup>.

Em síntese, o que expusemos até aqui retrata de maneira sucinta o que foi o processo de colonização e consequente extinção dos indígenas da Amazônia. Porém, procuramos ressaltar que a história não foi linear. Ou seja, entra colonização (*input*) e por algum processo mecânico sai a extinção (*output*). Mesmo com todo o poder econômico e bélico superior, com toda força simbólica e ideológica construída e movimentada pelos instrumentos colonizadores por cinco séculos, os indígenas ainda sobrevivem e se reproduzem à taxa de natalidade mais alta do que a média nacional. No baixo Tapajós, onde há 20 anos os indígenas eram dados oficialmente como extintos, há, hoje, 63 comunidades reivindicando junto à FUNAI a abertura de processo de demarcação territorial indígena (conferir mapa completo destes grupos e sua localização no anexo III). Ou seja, para entender este movimento social, é preciso

---

<sup>48</sup> Fonte: [http://atlasescolar.ibge.gov.br/images/atlas/mapas\\_brasil/brasil\\_populacao\\_cor\\_e\\_raca.pdf](http://atlasescolar.ibge.gov.br/images/atlas/mapas_brasil/brasil_populacao_cor_e_raca.pdf). (Acessado em 19/08/15).



considerar que os indígenas fizeram uma apropriação do contexto que lhe foi desfavorável e utilizaram a estratégia da invisibilização para sobreviver.

Atualmente, em um contexto, pelo menos do ponto de vista das leis, favorável e de forte pressão do capital sobre os recursos naturais de seus territórios, eles encontram elementos que demandam o ressurgimento étnico para manutenção física, cultural e territorial. Porém, é preciso examinar do ponto de vista da economia política a questão acerca dos motivos que teriam os europeus (ou o nascente modo de produção capitalista) para a incorporação dos indígenas e dos seus territórios e recursos naturais a seu modo de reproduzir e compreender a vida. Obviamente, questão importante como esta, não será tratada adequadamente em uma seção de uma tese, mas é importante apontar uma direção explicativa para ela que julgamos pertinente.

Trata-se das análises que faz Rosa Luxemburg (1985) que conclui pela necessidade vital do modo de produção capitalista em expandir-se (e incorporar) sobre economias não capitalistas para garantir a acumulação ampliada do capital.

### **A questão indígena no contexto da acumulação ampliada do capital**

Nesta seção faremos apontamentos sobre os motivos que explicam a pressão que a dinâmica do capital impõe na incorporação dos recursos naturais dos nativos aos seus ativos. Esta seção é importante porque apresenta um caminho explicativo, a partir de estudos críticos em economia política, para examinar a volúpia com que as sociedades hegemônicas europeias se lançaram na incorporação dos territórios e recursos naturais das economias indígenas às suas economias.

Caio Prado Júnior resume bem a relação entre a colonização e o nascente capitalismo. Para este autor,

No seu conjunto, e vista no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais completa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É este o verdadeiro sentido da colonização tropical. [...] em suma e no essencial, todos os grandes acontecimentos desta era, que se convencionou com razão chamar dos “descobrimientos”, articulam-se num conjunto que não é senão um capítulo da história do comércio europeu (PRADO JÚNIOR, 1997, p. 31).

De certo modo, a seção anterior tratou do período da acumulação primitiva do capital no contexto da incorporação da Amazônia a este tipo de acumulação de uma perspectiva

histórica. Com a subjugação de parte dos nativos para incorporá-los à produção de bens à coroa, convertendo-os em mão-de-obra nas missões ou diretamente como escrava, apartando-os da terra, incentiva-se o modo de produção capitalista e, conseqüentemente, a separação entre produção e meio de produção. O resultado é a instilação na Amazônia da produção da relação capital: de um lado o fornecedor da força de produção e de outro o proprietário do meio de produção.

Nas palavras de Marx (2013, p. 786):

A assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produção e meio de produção. Ele aparece como ‘primitiva’ porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde. [...] com esta polarização estão dadas as condições fundamentais da produção capitalista.

No novo modo de produção, o trabalhador perde completamente qualquer possibilidade de ofertar no mercado uma mercadoria que tenha seu trabalho incorporado, pois caso o faça, não irá ofertar a si próprio enquanto mercadoria força de trabalho (RODRIGUES, 2013a).

É analisando contexto similar que Rosa Luxemburg (1985) explicita na obra *A Acumulação do Capital* a necessidade das economias capitalistas por incorporar economias não capitalistas. A necessidade é gerada para garantir a acumulação ampliada do capital.

Nos dizeres dessa autora,

Em sua ânsia de apropriação das forças produtivas com vistas à exploração, o capital esquadrinha o mundo inteiro, procura meios de produção em qualquer lugar e os tira ou os adquire de todas as culturas dos mais diversos níveis, bem como de qualquer forma social. *A questão dos elementos materiais da acumulação do capital está longe de encontrar-se resolvida pela forma material da mais-valia de cunho capitalista*; essa questão, pelo contrário, vem-se transformando em outra totalmente diferente. Para o emprego produtivo da mais-valia realizada é necessário que o capital disponha cada vez mais do globo terrestre todo a fim de ter uma oferta qualitativa e quantitativamente ilimitada no condizente aos respectivos meios de produção (LUXEMBURG, 1985, p. 245-6. Grifos nossos).

Ou seja, para garantir a reprodução ampliada do capital, o modo de produção capitalista precisa expandir-se para esferas que extrapolam o domínio do seu próprio modo de produção. Ademais, trata-se de reprodução ampliada do capital que exige que os ciclos produtivos sejam sempre crescentes.

A diferença fundamental entre reprodução ampliada e a reprodução simples reside no fato de nesta a mais-valia ser totalmente consumida pela classe capitalista e respectivos dependentes, enquanto, na ampliada, parte da mais-valia é subtraída do consumo pessoal de seus proprietários não para ser

entesourada, mas para ser acrescentada ao capital ativo, para ser capitalizada (LUXEMBURG, 1985, P. 62).

Para ampliar a reprodução, uma fração do arrecadado sobre a exploração e a realização da mais-valia deixa de ser entesourada. Esta fração deve retornar no ciclo seguinte para incrementá-lo, para ampliá-lo. Ela pode resultar, por exemplo, de um aumento na quantidade de matéria prima para ser transformada em produto, em relação ao ciclo produtivo anterior<sup>49</sup> adquirida com parte do capital que seria entesourado.

Porém, ampliada a reprodução, aumenta-se a produção. Com isso, decorre o problema da realização dessa nova produção, da fração ‘a mais’ da venda de mercadorias sempre em maior quantidade, resultantes de ciclos de reprodução sempre crescentes. Ou seja, considerando que nos ciclos de reprodução na sociedade capitalista a realização da mais-valia “é a meta final e a mola propulsora do produtor capitalista” (LUXEMBURG, 1985, p.11) e que essa realização deve apresentar “um crescimento incessante, em quantidades sempre maiores” (idem, p.12), como assegurar a realização da mais-valia sempre crescente nos ciclos futuros? Como assegurar a venda de mercadorias em quantidade sempre crescente<sup>50</sup>?

Este ciclo sempre crescente, que exige a realização de cada vez maior mais-valia, além de ser uma necessidade que torna esse tipo de realização *moto-perpétuo*, é contornado, ou minimizado, em partes com a expansão do capitalismo para sistemas ainda não capitalistas, ampliando incessantemente para “camadas sociais ou sociedades que por si não produzam pelo modo capitalista” (LUXEMBURG, 1985, p.241). Este é um dos motivos que pode explicar a volúpia dos ataques do capital contra as sociedades nativas.

Também poder-se-ia considerar a incorporação do trabalhador livre das economias não capitalistas à capitalista que, ao ser incorporado, ofertará sua força de trabalho no mercado tencionando para baixo o valor da força de trabalho, aumentando a mais valia extraída.

É neste sentido que, para Paul Singer, a reprodução do capital em seu meio histórico, isto é, não capitalista, “não oferece somente um escoadouro à produção capitalista. Ela permite a inclusão de novos territórios de matérias-primas e de força de trabalho à economia capitalista” (SINGER, 1985, p. XL). Isto, porque, “a fabricação de mercadorias não é o objetivo

---

<sup>49</sup> Registra-se o aumento exponencial nas últimas décadas na quantidade de matéria prima (madeira, bauxita e minério de ferro (juntos representam 87% da exportação do estado)) extraída do baixo Tapajós para alimentar as indústrias capitalistas. É ilustrativa a matéria divulgada pelo site oficial do governo do Pará destacando que o estado será o único dentre os estados da federação que não terá diminuição na participação do PIB em 2016. Dentre os motivos constam a manutenção da demanda dos mercados centrais pelas matérias prima de seu território, sobretudo do minério de ferro. (ver: [http://www.agenciapara.com.br/noticia.asp?id\\_ver=118006](http://www.agenciapara.com.br/noticia.asp?id_ver=118006))

<sup>50</sup> Daí as crises cíclicas do capitalismo resultaram de superprodução, e não de falta de produção.

do produtor capitalista; é apenas um meio para a apropriação de mais valia” (LUXEMBURG, 1985, p. 12).

Porém, não é simplesmente a realização da mais-valia o objetivo da reprodução capitalista. É a sua realização em escala cada vez maior. Nas palavras de Rosa:

O objetivo e mola propulsora da produção capitalista não é simplesmente a mais-valia, em qualquer quantidade, em uma única apropriação, mas a obtenção ilimitada de mais-valia, em um crescimento incessante, em quantidades sempre maiores. Isso só pode ser alcançado pelo mesmo recurso mágico: pela produção capitalista, isto é, mediante a apropriação de trabalho assalariado não-pago em meio ao processo de fabricação de mercadorias e mediante a realização dessas mercadorias assim produzidas. Com isso, produção sempre reiniciada, a reprodução como fenômeno regular adquire na sociedade capitalista motivação totalmente nova e desconhecida em qualquer outra forma de produção (LUXEMBURGO, 1985, p. 12).

Nas formas históricas de economia anteriores ao capitalismo é a necessidade de consumo da sociedade que constituem a causa determinante da produção. O valor de uso determinava a produção, ao contrário do capitalismo em que o determinante é do valor de troca. No modo de produção capitalista, diferentemente, o motivo propulsor da produção é a apropriação da mais-valia em escala cada vez maior. E não é só. Para Luxemburg (1985, p. 241) “O modo de produção capitalista não somente cria, pela fome de mais valia por parte do capitalista, a força propulsora para a ampliação da reprodução”, ele “transforma praticamente essa ampliação em lei propulsora, em condição de existência econômica dos capitalistas individuais”.

Porém, “uma aceleração da apropriação da mais-valia só é possível por meio da ampliação da produção capitalista, que gera a mais-valia” (idem, p. 13). Portanto, o modo de produção capitalista engendra não somente um motivo permanente para a reprodução em geral, mas igualmente um motivo para a ampliação constante da produção, para a retomada da produção em proporções sempre maior nos ciclos reprodutivos futuros. Para tanto, o capital expande-se por todo o globo, procurando “obter meios de produção em qualquer lugar e os tira ou os adquire de todas as culturas dos mais diversos níveis, bem como de qualquer forma social” (Idem, p. 246). Ou seja, para realizar a mais-valia o capital se expande, incorpora e explora economias diferentes de si. Os passos para essa incorporação, segundo Luxemburg (1985), seriam:

- (1) Apossar-se diretamente das principais fontes de forças produtivas, tais como terras, caça das florestas virgens, minérios, pedras preciosas e metais, produtos vegetais exóticos, como a borracha, etc;
- (2) “Liberar” força de trabalho e submetê-la ao capital, para o trabalho;
- (3) Introduzir a economia mercantil;
- (4) Separar a agricultura do artesanato.

Impondo tais passos às sociedades não capitalistas, o resultado não é somente sua incorporação ao modo de produção capitalista, mas também à sua destruição enquanto sociedade diferenciada. Essa incorporação (e consequente destruição da sociedade não capitalista) por substituição levou, por exemplo, “à destruição da economia camponesa europeia e do artesanato desta, mas também a destruição das mais variadas formas de produção, *inclusive das sociedades primitivas, nos países não europeus*” (LUXEMBURG, p. 248. Grifos nossos).

Estes passos podem ser utilizados para compreender os objetivos do Estado que alavancaram a implantação da Floresta do Tapajós descrito anteriormente. Os recursos madeireiros da FLONA seriam destinados à exploração comercial forçando os habitantes a se empregarem nas indústrias madeireiras para sobreviver. Com isso introduz a economia mercantil em substituição ao modo histórico de vida do nativo.

A incorporação por destruição e substituição (pelo modo de produção capitalista) dos sistemas produtivos das sociedades não capitalistas são motivadas, portanto, por três fatores: (i) incremento de matérias-primas necessárias à ampliação dos ciclos reprodutivos; (ii) incorporação de novos consumidores necessários à realização da mais-valia e (iii) incrementar a oferta de força de trabalho no mercado tencionando para baixo o valor desta mercadoria.

Tendo em vista o quadro econômico traçado, o exame sobre o papel da escola nas sociedades indígenas é importante porque, neste contexto analítico, todas as camadas e sociedades não-capitalistas são forçadas a se transformarem em economias capitalistas e todos os instrumentos que este modo de produção detém serão alinhados para este fim. E não podemos perder de vista o lado reprodutor dos elementos necessários à reprodução do modo de produção capitalista que a escola engendra em suas atividades. Ademais, “o capitalismo vem ao mundo e se desenvolve historicamente em meio social não-capitalista” (LUXEMBURG, 1985, p. 253). Nos países da Europa ocidental ele se desenvolveu inicialmente no meio feudal. Após a queda do feudalismo, passa a abarcar o meio camponês, tanto ligado à agricultura como ao artesanal.

Além desses limites imediatos vamos encontrar depois toda uma vasta área de culturas não-europeias, que envolve o capitalismo europeu e lhe oferece uma escala completa de estágios evolutivos vários, tanto abrangendo hordas comunistas das mais primitivas, de caçadores nômades e de simples coletores, quanto populações que se dedicam a produção mercantil artesanal e camponesa. É esse o meio em que prossegue a marcha do processo capitalista de acumulação (LUXEMBURG, 1985, p. 253).

Para existir e poder desenvolver-se, o capitalismo necessita de um meio constituído de formas não capitalistas de produção sobre o qual ele pode expandir-se e que opere como mercado para realizar mais-valia, enquanto fonte de aquisição de matéria-prima para alimentar

seus meios de produção e como reservatório de força de trabalho para seu sistema salarial. No entanto, as formas de produção da economia natural precisam ser transformadas para poderem operar nessas três direções. Isto, porque, nas formas de economia natural a produção é determinada pela necessidade e satisfação do consumo imediato, sem a necessidade de satisfação de demanda inventada que exigiriam mercadorias exógenas. “Nesse sentido, a economia natural cria dificuldades sérias às exigências do capital” (Idem, p. 254). Para instaurar a lógica da acumulação do capital, portanto, é preciso, destruir o sistema comunal das sociedades de economia natural.

Para nós, essas colocações reforçam a questão de examinar o papel contraditório que a expansão da educação escolar para comunidades indígenas realiza como elemento facilitador da lógica do capital (considerando que ela fortalece a conversão dos indígenas em trabalhadores assalariados, reforça a presença da estrutura organizacional empresarial e a divisão de trabalho nos moldes capitalista), embora, e ao mesmo tempo, opere enquanto instrumento empoderador, canalizador e facilitador da reafirmação étnica. É diante deste quadro que é preciso considerar criticamente e, com cuidado, a educação escolar estatal nas sociedades indígenas. Questões acerca da sua participação no processo de invisibilização dos indígenas, seu papel na substituição de valores, ou mesmo, de outro lado, seu papel nos processos de etnogênese ganham centralidade no contexto do baixo Tapajós para pesquisadores da área da educação escolar indígena, tendo em vista que suas atividades podem impor obstáculos ou favorecer a acumulação ampliada do capital.

É no contexto de saída da invisibilização, de reafirmação étnica e de enfrentamento do avanço do capital e, conseqüentemente, impondo obstáculos à acumulação ampliada, elementos componentes da história recente dos Borari e Arapium do Maró, que se insere a mobilização para reivindicar e fortalecer seus modos de vida e sua educação escolar diferenciada. Tais movimentos de resgate étnico evidenciam que a história não é linear, no sentido de não ocorrer resistência ao modo de produção dominante, nem mesmo de que a aplicação mecânica de um receituário colonizador torna a todos colonizados.

O que a história dos indígenas do baixo Tapajós (bem como do Nordeste brasileiro) revela com o movimento social de ressurgimento étnico é que essas minorias não foram completamente esmagadas pela roda do capital, nem mesmo dizimadas pelos instrumentos colonizadores. Elas ressurgem com a força que lhes cabe reivindicando posse e uso coletivo da terra, uso racional e coletivo dos recursos naturais, educação diferenciada, saúde eficiente, etc. e paz para seguir a vida.

Por fim, diante do contexto traçado a partir dos escritos de Luxemburg (1985) sobre a necessidade vital do capitalismo incorporar economias distintas, é importante ressaltar que os movimentos de ressurgimento, que envolvem forte movimento de resistência das minorias, despontam sempre em situações de conflitos diretos com agentes capitalistas, tais como fazendeiros, madeireiros, especuladores imobiliários, pescadores profissionais da pesca industrial e outros exploradores, demonstrando, novamente, o papel ativo dos indígenas na condução dos processos que lhes dizem respeito.

Porém, há um terceiro e importante elemento alavancando os processos de reafirmação étnica espalhados pelo país. Trata-se do contexto jurídico favorável que se apresentou após a promulgação da Constituição de 1988 e da publicação da convenção 169/OIT. Ou seja, entendemos que três fatores compõem o universo explicativo para os movimentos de reafirmação étnica. O primeiro diz respeito ao processo de invisibilização dos indígenas (eles não foram extintos). O segundo referente à pressão do capital pela incorporação da terra e dos recursos naturais do território à reprodução ampliada do capital. Ambos tratados no capítulo I. O terceiro fator é o contexto jurídico favorável que apresentaremos a seguir.

## **CAPÍTULO II**

# **A CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988: INAUGURAÇÃO DE CONTEXTO JURÍDICO FAVORÁVEL AOS MOVIMENTOS DE ETNOGÊNESES E CONQUISTA DE EDUCAÇÃO DIFERENCIADA**

### **Constituições brasileiras sobre os direitos indígenas anteriores à Constituição de 1988**

Um bom exemplo que resume as constituições nacionais sobre o entendimento jurídico dado aos indígenas antes da promulgação da atual Constituição, e que representa a forte mudança posta em curso depois de sua promulgação, pode ser encontrado na Constituição de 1967 que, em seu Capítulo II, artigo 8, sobre o que compete à União, faz constar uma espécie de ‘natural’ “[...] incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”. Ou seja, é explicitado nessa Carta Magna de 1967 o caráter integracionista e assimilacionista presente não apenas nela, mas em toda história do aparato jurídico maior do país que antecedeu a última Constituição.

Nessa mesma linha, segundo Araújo e Leitão (2002, p. 25-26), “todas as constituições do período republicano brasileiro, com exceção da de 1891, que não continha qualquer menção aos povos indígenas, limitavam-se a reconhecer aos índios o direito de posse sobre os territórios por eles ocupados”. Até 1988, todos os direitos indígenas eram concebidos como direitos especiais temporários, que deveriam deixar de existir na medida em que os índios fossem integrados e assimilados à comunhão nacional. Isto porque os índios eram considerados pessoas relativamente incapazes, equiparadas aos menores de 16 a 21 anos pelo Código Civil Brasileiro de 1916, devendo perder a sua condição de índio quando devidamente aculturados. Esta concepção fundava-se numa visão preconceituosa de que os índios seriam seres inferiores, primitivos e, carentes de educação, não possuíam capacidade que lhes permitisse manifestar suas opiniões e determinar as suas próprias vidas.



O Estatuto do Índio, Lei 6.001 de 1973, ainda hoje em vigor, consolidou esta visão ao estabelecer o instituto da tutela governamental sobre os índios. Em razão desse instituto, caberia ao órgão indigenista federal – num primeiro momento o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e depois, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) – exercer o papel de tutor dos índios, incluindo-se nessa atribuição a defesa judicial e extrajudicial dos seus direitos e interesses.

A tutela, que foi inicialmente pensada como um instrumento de proteção acabou por transformar-se, na prática, numa ferramenta de controle do Estado sobre os índios que historicamente a utilizou para desconsiderar e suprimir a vontade desses povos. O tutor passou a ser, ao mesmo tempo, agressor. Especialmente entre os anos 70 e 80, época do chamado “milagre brasileiro”, em que se construíram grandes obras de infraestrutura em todo o território nacional, época em que o Estado foi o responsável pelas maiores violações de direitos indígenas ocorridas no país<sup>51</sup>.

Rodovias, hidrelétricas, projetos de mineração e de colonização causaram<sup>52</sup> inúmeros danos aos povos indígenas, principalmente àqueles cujos territórios encontravam-se situados na chamada Amazônia Legal (ARAUJO e LEITÃO, 2002). Segundo estes autores, o Estado foi, sobretudo, omissor quando a agressão partia de terceiros, como no caso de fazendeiros, garimpeiros e madeireiros que ao longo de nossa história invadiram, ocuparam e exploraram ilegalmente recursos naturais em terras indígenas de norte a sul.

Porém, com a abertura para a Nova República sobre as ruínas das duas décadas de ditadura empresarial-militar, um novo contexto jurídico foi alcançado. Embora impulsionado sobre a valorização do multiculturalismo e valorização da diferença naquilo que fortalece o relativismo<sup>53</sup>, o novo contexto envolveu, pelo menos na letra da lei, vantagens para os indígenas, sobretudo no reconhecimento da posse da terra ocupada de forma tradicional, do resguardo e valorização da diferença, inclusive anunciando um tipo de educação escolar específica para esses povos. Vejamos como essa mudança ocorreu e as implicações positivas que causou na questão indígena.

---

<sup>51</sup> Em junho de 2014 foi amplamente divulgado pela mídia notícia do encontro do Relatório Figueiredo que contém, em mais de sete mil páginas, o registro das atrocidades cometidas pela ditadura empresarial-militar contra os indígenas brasileiros.

<sup>52</sup> E ainda causam. A construção da UHE Teles Pires, no rio de mesmo nome, e UHE Belo Monte no rio Xingu que afetam os Munduruku, Kayabi; a mineração de ouro na terra indígena Raposa Serra do Sol que afeta os Yanomami, são pequenos exemplos atuais de como essa intervenção persiste.

<sup>53</sup> Uma boa discussão sobre a relação entre a valorização do multiculturalismo e o atual estágio do modo de produção pode ser encontrado na tese de doutorado de Julia Malanchem (2014), disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115677/000809803.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## O marco central: a promulgação da Constituição brasileira de 1988

*São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Art. 231 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).*

Promulgada em 05 de outubro de 1988, a nova Constituição da República Federativa do Brasil estabeleceu os direitos dos povos indígenas através de um capítulo específico denominado “Dos Índios”, inserido no Título III “Da Ordem Social”. Foi a primeira vez na história das constituições brasileiras que um capítulo inteiro da constituição fora destinado aos direitos indígenas.

É consenso entre os estudiosos das questões indígenas (SOUZA FILHO, 1999; DUPRAT, 2002; GRUPIONI, 2008) que foi com a Constituição de 1988 que se estabeleceu um novo marco jurídico para as relações entre o Estado, os grupos indígenas organizados e a sociedade nacional. Com a aprovação desse novo texto constitucional, os índios deixaram de ser considerados *uma espécie em vias de extinção* para terem assegurados o direito à diferença cultural reconhecendo-lhes sua organização social, suas línguas, crenças e tradições. O corpo jurídico do Estado brasileiro abandona, assim, a histórica perspectiva assimilacionista que marcava toda a legislação indigenista anterior e que concebia o índio como uma categoria étnica e social provisória e transitória, “aguardando” sua “natural” incorporação à comunhão nacional amparada por uma concepção evolucionista de uma transitoriedade cultural<sup>54</sup>.

Para Duprat, por exemplo, a Constituição de 1988 representou “uma clivagem em relação ao sistema constitucional pretérito, uma vez que reconhece o Estado brasileiro como pluriétnico, e não mais pautado em pretendidas homogeneidades” (DUPRAT, 2002, p. 41). Para Souza Filho, a Constituição de 1988 não só “chamou os índios de índios e lhes deu o direito de continuarem a sê-los como banuiu do ordenamento jurídico as categorias de ‘aculturados’ e ‘civilizados’” (SOUZA FILHO, 1999, p. 91) reconhecendo a perenidade efetiva desses grupos, reconhecendo-os como “titulares de direitos que independem do grau de contato com a sociedade nacional ou da exibição de características diacríticas” (GRUPIONI, 2008, p. 71).

Outra característica importante que a promulgação da nova Constituição estabeleceu, porém indiretamente, foi o reconhecimento de direitos coletivos no sentido de resguardar legalmente direitos que não estão no âmbito do indivíduo, mas de um grupo ou comunidades, como a língua, o território, a cultura e a organização cultural. E, ao proceder dessa forma, elevou “à categoria de direito a diferença cultural e linguística dos povos

---

<sup>54</sup> Tal como previam as constituições de 1934, 1946, 1967 e a Emenda Constitucional de 1969.

indígenas” (SOUZA FILHO, 1999, p. 158). Dessa forma, a Constituição de 1988 reconheceu direitos permanentes e coletivos, resumidos por Araújo e Leitão (2002, p. 23), da seguinte forma:

- reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições;
- direitos originários e imprescritíveis sobre as terras que tradicionalmente ocupam, consideradas inalienáveis e indisponíveis;
- posse permanente sobre essas terras;
- usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes;
- uso de suas línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem;
- proteção e valorização das manifestações culturais indígenas, que passam a integrar o patrimônio cultural brasileiro.

Do ponto de vista jurídico, nunca antes na história brasileira a lei maior contou com tantos incisos favoráveis aos nativos. Como observa Grupioni acerca dos avanços que a Constituição de 1988 trouxe aos direitos indígenas:

Com o advento da nova carta constitucional, a relação alterou-se, não só porque o direito à diferença e à manutenção dessa diferença foi reconhecido, como também porque a Constituição, além de perceber o índio como pessoa, com os direitos e deveres de qualquer outro cidadão brasileiro, o percebe como membro de uma comunidade e de um grupo, isto é, como membro de uma coletividade que é titular de direitos coletivos especiais. Assim, as mudanças introduzidas pela atual Constituição propiciaram a mudança de concepções jurídicas há muito tempo estabelecidas, fazendo com que a velha prática da assimilação cedesse lugar à proposição da afirmação da convivência e respeito da diferença (GRUPIONI, 2008, p. 72).

De acordo com Grupioni (2008), com o advento da nova Constituição de 1988 os grupos indígenas alcançaram um novo patamar jurídico, o de serem reconhecidos como coletividades portadoras de modos de organização social próprios, com direito à sua manutenção, bem como de suas línguas, tradições e práticas culturais em territórios tradicionalmente ocupados onde possam se reproduzir física e culturalmente.

A Constituição de 1988 inovou também ao reconhecer a capacidade processual dos índios, suas comunidades e organizações para a defesa de seus próprios direitos e interesses atribuindo ao Ministério Público o dever de garanti-los e de intervir em todos os processos judiciais que digam respeito a seus direitos e interesses, fixando a competência da Justiça Federal para julgar as disputas sobre os direitos indígenas (ARAÚJO e LEITÃO, 2002).

Quanto ao direito à educação diferenciada ele resultou do reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições próprios dos indígenas estabelecidos pelo *caput* do artigo 231 e das legislações complementares que determinaram, a partir deste reconhecimento, o estabelecimento de instituições escolares próprias para sua manutenção,

recuperação e fortalecimento. Apresentaremos mais adiante um detalhamento dos avanços para a educação escolar indígena proporcionados pela Constituição de 1988.

Porém, apesar de descrevermos esse breve histórico da promulgação da Constituição destacando seus aspectos positivos, não temos a ilusão de entender essas conquistas legais como perfeitas e sem aspectos negativos. Como ressalta Marés (2002, p.50) há armadilhas nessa Constituição “nas quais o aplicador ou o titular do direito acabam caindo quando procuram aplicá-la ou simplesmente defendê-la”. A primeira armadilha e, na visão desse autor, a mais importante, é a formação de lacunas que surgem entre a criação constitucional do direito e sua necessária regulamentação. Ou seja, “o texto constitucional cria direitos, mas não os regulamenta, a ponto de impossibilitar sua pronta efetividade” (idem).

Esse mesmo jurista alerta que, além das lacunas, há outras duas armadilhas importantes, porque ambas podem dar margens a interpretações que podem valorizar princípios já superados. O primeiro permite que intérpretes influenciados pelo antigo sistema jurídico assentados no paradigma da assimilação confundam produtividade com função social da propriedade, fazendo com que aquela possa ser interpretada como rentabilidade e assim, esvaziaria seu significado enquanto função social e coletiva. A segunda diz respeito ao entendimento quanto à atribuição da competência para a demarcação de terras indígenas. Ao entregar à União a competência da demarcação, os privatistas interpretam essa competência como capacidade da União, e não da Constituição, de determinar os limites da terra indígena (MARÉS, 2002).

Entendemos que uma das armadilhas da legislação no tocante à educação escolar pode estar posta na obrigatoriedade da alfabetização, também em português, para as etnias com língua materna própria. Ou seja, apesar da legislação reconhecer e garantir a alfabetização na língua materna, ela impõe a necessidade da alfabetização na língua dominante e, assim, em grande medida, impõe a cultura envolvente hegemônica às comunidades indígenas. No Estatuto do Índio (Lei 6.001/1973), ainda em vigor, essa imposição aparece de modo mais explícito. “Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira” (BRASIL, 1973. Grifo nosso).

Após examinar e expor as possíveis armadilhas que a Constituição de 1988 impõe aos direitos indígenas, Marés, ao concluir seu texto destaca outro ponto importante que pode decorrer das interpretações da legislação. Tal interpretação poderia reforçar o aspecto individual em detrimento do coletivo.

Para este autor,

Essas pequenas armadilhas estão espalhadas pelo texto, e compete aos juristas e ao povo exigir uma interpretação segundo os princípios maiores da Constituição e da sociedade organizada, que privilegiam o coletivo e impõem à propriedade e ao patrimônio individuais a subordinação, não necessariamente indenizável, aos interesses coletivos. Essas armadilhas muitas vezes fazem parecer que não houve ruptura e que o sistema jurídico continua a ser protetor da propriedade absoluta e da integração dos povos indígenas, *como indivíduos*, à sociedade envolvente, negando a existência de direitos coletivos (MARÉS, 2002, p. 51, grifos nossos).

Apesar das armadilhas presentes na Constituição de 1988, que permitem a um julgador comprometido com o modo privatista de produção interpretá-la em relação aos direitos indígenas de modo a modificar a competência para a demarcação de terras indígenas, ou mesmo de assegurar direitos individuais e não coletivos, elencados acima, entendemos que ela representa um avanço em relação ao corpo jurídico nacional pretérito. Além do reconhecimento do direito a diferença, do ponto de vista territorial, é reconhecido o direito de posse do território tradicionalmente ocupado, cabendo-lhes, inclusive, o usufruto exclusivo de suas riquezas.

Neste contexto, e tendo no horizonte a educação escolar indígena, uma das questões que se impõe é a postura crítica que os educadores comprometidos com a conquista de uma escola emancipadora e que atenda aos interesses dos indígenas por este tipo de instrução, devem ter quanto à orientação pedagógica estatal subjacente ao funcionamento da escola, uma vez que o reforço ao individualismo<sup>55</sup>, ao empreendedorismo são explícitos na documentação oficial para orientação da educação escolar no chamado “mundo ocidental”.

Entretanto, antes de examinarmos a conquista dos povos indígenas por educação escolar diferenciada entendemos ser necessário apresentar um exame do contexto jurídico internacional referente aos direitos indígenas resultante do processo de revisão da Convenção 107 que culminou com sua substituição pela Convenção 169, ambos da Organização Internacional do Trabalho – OIT, publicada em 1989. Esse processo revisório influenciou a mudança de paradigma do assimilacionismo para a valorização da diferença que a promulgação da atual Constituição brasileira chancelou.

### **A conquista dos direitos indígenas brasileiros a partir do Direito Internacional**

Segundo URQUIDI, TEIXEIRA e LANA (2008, p. 202), o desenvolvimento do Direito Internacional em matéria indígena ocorreu de modo lento e gradual ao longo do século

---

<sup>55</sup> Ver o relatório Delors (2010) publicado pela UNESCO sobre educação para o século XXI, por exemplo.

XX em um processo superador da ênfase no individualismo e ao integracionismo dado aos Estados nacionais em sua interpretação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)* de 1948<sup>56</sup>. Apesar de a Declaração afirmar a importância dos direitos sociais, econômicos e culturais, esses autores entendem que “a própria repreensão realizada no plano internacional com relação à violação de direitos humanos se dava muito mais para afirmar a necessidade de cumprimento dos direitos individuais e políticos, deixando os direitos econômicos, sociais e culturais em segundo plano” (idem).

No entanto, apesar da ênfase dada aos direitos individuais, segundo URQUIDI, TEIXEIRA e LANA (2008), a DUDH teria acrescentado alguns elementos utilizados pelos povos indígenas para a fundamentação de seus direitos.

O artigo sétimo, por exemplo, assegura que:

Art. VII - Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação (ONU, 2000).

No entendimento de URQUIDI, TEIXEIRA e LANA (2008), esse artigo, apesar de ter como base a necessidade de ampliar a proteção gerada pelos direitos individuais a partir dos princípios de igualdade e não-discriminação para abrigar grupos ou comunidades de pessoas e considerá-las, em conjunto, como sujeitos de direito, teriam passado a indicar que aspectos individuais só podem ser garantidos se tratados como direito para o conjunto dos indivíduos que o reivindicam, como no caso do território e da consequente propriedade coletiva da terra, ou mesmo do direito à preservação da língua.

Outro artigo importante da DUDH por favorecer a interpretação de que ao indígena seja garantido o direito à diferença e à preservação de sua cultura, é o artigo 27:

Art. XXVII - 1. Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios. 2. Toda pessoa tem direito à proteção dos interesses morais e materiais

---

<sup>56</sup> A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, através da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos. Desde sua adoção, em 1948, a DUDH foi traduzida em mais de 360 idiomas – o documento mais traduzido do mundo – e inspirou as constituições de muitos Estados e democracias recentes. A DUDH, em conjunto com o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e seus dois Protocolos Opcionais (sobre procedimento de queixa e sobre pena de morte) e com o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e seu Protocolo Opcional, formam a chamada Carta Internacional dos Direitos Humanos. Apresentação extraída do site oficial da DUDH disponível em <http://www.dudh.org.br/definicao/documentos/>. Acessado em 03/07/2014.

decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor (ONU, 2000).

Apesar de assegurar o direito à participação no plano individual, uma vez que a pessoa é quem é assegurada à participação na cultura da comunidade, a interpretação que fortalece aspectos coletivos é a de que a cultura a ser garantido o acesso é um bem coletivo URQUIDI, TEIXEIRA e LANA (2008). Consequentemente, só é possível garantir o acesso individual ao ‘bem’ cultura se, antes, forem garantidas a sobrevivência e reprodução da coletividade que a produz e a mantém.

No que diz respeito à educação, a DUDH contém elementos que, de certa forma, dizem respeito à garantia por instrução aos indígenas. Trata-se do 26º artigo que afirma:

Art. XXVI - 1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 2000).

Entendendo a instrução como educação e os silvícolas<sup>57</sup> (designação constante na Carta Magna brasileira à época da DUDH para os indígenas) como pessoas, significa que, de acordo com o inciso 1, os instrumentos legais internacionais reconhecem aos indígenas o direito à educação básica imponha-a, inclusive, como obrigatória. Quanto ao inciso 2, uma das leituras benéficas aos grupos indígenas é a de que a tolerância entre os grupos raciais<sup>58</sup> só é possível na medida em que cada qual reconheça e aceite a existência e o convívio com a outra, a ‘diferente’ e não como diferença a ser homogeneizada e eliminada pela integração ao grupo dominante.

É importante apontar que a DUDH é declarada em 1948, tendo em vista uma conjuntura político-social fragmentada por historicamente situar-se imediatamente após o término da chamada segunda guerra mundial, cujos horrores cometidos contra os grupos humanos materializada no extermínio brutal de seus indivíduos estavam ainda enraizados nos sobreviventes. Tal entendimento está explicitado no preâmbulo da DUDH ao reconhecer que a declaração resulta da consideração de que “o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade” e,

<sup>57</sup> Tendo em vista que a Constituição de 1937, vigente à época da DUDH, não usava o termo ‘indígena’, mas ‘silvícolas’ para designar os grupos autóctones do país.

<sup>58</sup> Fazendo esforço epistemológico de considerar raça como significando etnia.

consequentemente, “o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum [...]” (ONU, 2000, Idem, Ibidem) e, como tal, torna a DUDH, se considerada no seu contexto histórico que foi gerada, como um documento significativo nos avanços da liberdade e garantia jurídica aos homens, embora enfatizando o aspecto individual.

Contudo, não estamos com isso exaltando a DUDH e elevando-a à categoria de salvadora dos problemas da humanidade. De modo oposto, sabemos da ligação umbilical ao modo de produção capitalista em que as Nações Unidas se inserem. Acrescenta-se que muito das mudanças na legislação internacional que alteraram o paradigma da assimilação decorreu de intensas reivindicações sociais. Nosso objetivo aqui, como ressaltado anteriormente, é entender os avanços na legislação indígena brasileira a partir da legislação internacional. Como tal, a DUDH é peça importante nesse histórico e, apesar dos avanços que ela representa no resguardo das garantias jurídicas no plano individual, era preciso avançar mais ainda no plano coletivo. Situação jurídica que só será alcançada com a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) publicada em 1989, da qual o Brasil ficará signatário apenas em 2004 através do Decreto Presidencial 5.051.

Antes, porém, em 1957 a OIT tornou público o Convênio 107, sobre Populações Indígenas e Tribais em Países Independentes, que é preciso ser considerado para entendermos a mudança de concepção representada por sua substituição pela convenção 169.

Com o Convênio 107 sobre Populações Indígenas e Tribais de 1957 a Organização Internacional do Trabalho adotou diversas proposições para os países signatários, tendo como objetivo orientar as ações dos governos em matérias relacionadas às minorias indígenas e tribais. Os avanços obtidos no reconhecimento e aceitação da diferença e dos resguardos legais dessa diferença foram no sentido de promoção dos direitos consuetudinários e na conservação de seus costumes e instituições, conforme advoga o artigo sétimo do Convênio 107:

Art. 7º - 1. Ao serem definidos os direitos e as obrigações das populações interessadas, será preciso levar-se em conta seu direito costumeiro. 2. Tais populações poderão conservar seus costumes e instituições que sejam incompatíveis com o sistema jurídico nacional ou com os objetivos dos programas de integração (OIT, 1957).

De modo ambíguo, sobretudo ao inciso 2 do artigo acima, o Convênio 107 explicita seu objetivo maior já no seu preâmbulo, qual seja, de integração das comunidades tribais ou semi-tribais à comunidade nacional e reforça os objetivos integracionistas no 23º artigo (*Art.*



XXIII [...] - 2. Deverá ser assegurada a transição progressiva da língua materna ou vernacular para a língua nacional ou para uma das línguas oficiais do país).

Porém, há um artigo que estudiosos do Direito Internacional (URQUIDI, TEIXEIRA e LANA, 2008) vinculados à causa indígena consideram avançado no Convênio 107. Trata-se do Artigo 11, constante na Parte II sobre Terras, no qual reconhece o direito histórico desses povos à propriedade por suas terras. (Art. XI - O direito de propriedade, coletivo ou individual, será reconhecido aos membros das populações interessadas sobre as terras que ocupem tradicionalmente).

No entanto, entendemos que, considerado em seu conjunto, o Convênio 107 não é benéfico à reivindicação histórica dos indígenas no tocante ao reconhecimento de seus direitos à diferença, porque traça orientações aos países signatários para promoverem ações que visem à aprovação de normas internacionais que objetivem a interação progressiva dos autóctones às suas respectivas sociedades nacionais hegemônicas. Tal objetivo aparece implicitamente na intenção de promover “a melhoria de suas condições de vida ou de trabalho” (OIT, 1989, preâmbulo).

Outro ponto importante é o uso da noção de ‘atraso’ que consta na Convenção 107 que justificaria a promoção da integração, tendo em vista explicitar o entendimento de que o ‘atraso’ das populações indígenas e tribais se dá por não se acharem “ainda integradas na comunidade nacional e que sua situação social, econômica e cultural, lhes impede de se beneficiar plenamente dos direitos e vantagens de que gozam os outros elementos da população” (OIT, 1989, preâmbulo).

Dada as diretrizes de assimilação e integração das populações tribais à sociedade dominante que o Convenio 107 objetivava, esse convênio foi alvo de duras críticas por parte das organizações indígenas emergentes e indigenistas, agudizando-se entre 1987 e 1988. Como resultado, em 1989 a Organização Internacional do Trabalho substituiu a Convenção 107 pela Convenção 169, através da qual eliminou a perspectiva assimilacionista que a orientava.

No âmbito da OIT, a necessidade da substituição das Convenções teria decorrido da evolução do direito internacional. Sobretudo porque se reconheceram as aspirações dos grupos indígenas a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida, seu desenvolvimento econômico, manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos Estados onde moram (OIT, 1989). Do ponto de vista dos movimentos sociais a mudança não resultou apenas da evolução do direito internacional, mas de um ambiente de profundas lutas e reivindicações que forçou a legislação internacional a abandonar um modelo que invisibilizava as minorias para um modelo de reconhecimento das diferenças (visibilidade)

Tendo em vista os objetivos gerais deste capítulo de examinar a relação entre as conquistas jurídicas nacionais dos povos indígenas impulsionadas pelos avanços no direito internacional, é importante realçar alguns aspectos da nova convenção apresentada pela Organização Internacional do Trabalho em 1989, a Convenção 169/OIT em substituição à Convenção 107 da mesma organização.

### **A Convenção sobre Populações Indígenas e Tribais 169/89 da Organização Internacional do Trabalho**

É ponto de concórdia entre os pesquisadores que se debruçam no tema da evolução dos direitos indígenas, que a Convenção 169<sup>59</sup>, publicada pela Organização Internacional do Trabalho em 1989, rompe explicitamente com o integracionismo e estabelece as bases de um modelo pluralista, baseado no controle indígena de suas próprias instituições, modelo de desenvolvimento e na sua participação nas políticas estatais (FAJARDO, 2009; GRUPIONE 2008; VERDUM 2006). No preâmbulo da Convenção é explicitado o reconhecimento pela necessidade dessa mudança ao reconhecer que a evolução do direito internacional e as mudanças sobrevindas na situação dos povos indígenas e tribais fazem com que sejam “aconselháveis adotar novas normas internacionais nesse assunto a fim de se eliminar a orientação para a assimilação das normas anteriores” (FUNAI, 2008, p.54).

O preâmbulo da Convenção 169 reconhece a legitimidade “[d]as aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, e manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões” (OIT, 1989), tendo em vista que “em diversas partes do mundo esses povos não podem gozar dos direitos humanos fundamentais no mesmo grau que o restante da população dos Estados onde moram”, de modo que “suas leis, valores, costumes e perspectivas têm sofrido erosão frequente” (FUNAI, 2008, p. 55. Idem). Diante desse quadro, no dia 27 de junho de 1989 a Convenção Sobre os Povos Indígenas e Tribais 107 de 1957 é substituída pela Convenção 169 orientando, assim, a retirada do ordenamento jurídico internacional em relação as populações indígenas e tribais, dos propósitos integracionista e assimilacionista pretéritos.

---

<sup>59</sup> Como adiantamos, a Convenção 169 somente passou a fazer parte do ordenamento jurídico nacional em 2004, apesar de publicada pela OIT em 1989. É interessante registrar que a publicação do decreto ocorreu no dia do Índio daquele ano como parte das ‘comemorações’ oficiais à data. (Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm) . Acessado em 19/05/2015)

Eliminando a necessidade de exibição de características diacríticas explícitas para o reconhecimento étnico, que indique alguma objetividade de descendência de povos pré-colombianos, a Convenção 169 inova já em seu primeiro artigo ao instituir o autoreconhecimento como critério fundamental de indianidade. Segundo este artigo: “A autoidentificação como indígena ou tribal deverá ser considerada um critério fundamental para a definição dos grupos aos quais se aplicam as disposições da presente Convenção” (OIT, 1989).

O segundo artigo da Convenção 169 determina que os governos signatários deverão “assumir a responsabilidade de desenvolver, com participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade” e que promovam “a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais” respeitando “a sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, e as suas instituições” (FUNAI, 2008, p. 55, *idem*, *ibidem*).

O artigo 5º dispõe que, ao se aplicar as disposições da Convenção “deverão ser *reconhecidos e protegidos* os valores e práticas sociais, culturais, religiosos e espirituais próprios desses povos” (FUNAI, p.56, *grifos nossos*).

No sentido de reforçar a proteção dos valores e práticas a que se refere o artigo 5º, deve-se “consultar os povos interessados [...] cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente” (FUNAI, 2008, p. 56).

Assim, o artigo 5º combinado com o 6º incorporou no ordenamento jurídico uma reivindicação histórica dos povos indígenas no sentido de reconhecer a diferença, protegê-la e garantir às comunidades participação no processo decisório sobre assuntos que os afetem.

Neste novo contexto jurídico,

Os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente (FUNAI, 2008, p. 57).

Do ponto de vista político o reconhecimento do direito a autonomia implicava o direito a construção de seus próprios sistemas de representações, mecanismos de tomadas de decisão, controle sobre o território e seus recursos, estabelecimento de canais próprios de interlocução com os poderes estatais. Possibilidades de construções que, uma vez reconhecidos

pelo ordenamento jurídico e conhecidos pelas minorias, alavancaram processos de reafirmação étnica.

Conectado ao direito de preservar a cultura e os modos próprios de vida, a parte II da Convenção destinada a ‘Terras’ aponta que a garantia desses direitos ‘imateriais’ se assentam no respeito à importância especial que, “para as culturas e valores espirituais dos povos interessados, possui a sua relação com as terras ou territórios”, de modo que a garantia daqueles conecta-se a garantia do reconhecimento aos povos interessados “[d]os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (FUNAI, 2008, p. 58). Além disso, deverão ser adotadas medidas para salvaguardar o direito desses povos “de utilizar terras que não estejam exclusivamente ocupadas por eles, mas às quais, tradicionalmente, tenham tido acesso para suas atividades tradicionais de subsistência” (idem).

Quanto aos direitos sobre os recursos naturais existentes em seus territórios, a convenção afirma que “deverão ser especialmente protegidos” e garantido o direito de “participarem da utilização, administração e conservação dos recursos” (FUNAI, 2008, p. 58, idem). Porém, se a Constituição do país signatário assegurar ao Estado a propriedade do recurso natural (que é o caso brasileiro quanto aos recursos do subsolo), e este tiver interesse de explorá-lo, a Convenção 169 estipula que as populações afetadas deverão ter o direito de se posicionar frente à exploração.

Os governos deverão estabelecer ou manter procedimentos com vistas a consultar os povos interessados, a fim de se determinar se os interesses desses povos seriam prejudicados, e em que medida, antes de se empreender ou autorizar qualquer programa de prospecção ou exploração dos recursos existentes nas suas terras. Os povos interessados deverão participar sempre que for possível dos benefícios que essas atividades produzam, e receber indenização equitativa por qualquer dano que possam sofrer como resultado dessas atividades (FUNAI, 2008, p. 58).

No contexto da exploração dos recursos naturais que afetem territórios indígenas a Convenção 169 estabeleceu, além do dever da consulta prévia e devidamente informada às populações afetadas, que “o direito dos povos interessados aos recursos naturais existentes em suas terras deverá gozar de salvaguardas especiais. Esses direitos incluem o direito desses povos de participar da *utilização, administração e conservação* desses recursos” (OIT, 2011, p. 24. Grifos nossos).

Os direitos de participar da utilização, administração e conservação do território e seus recursos naturais foram incorporados à Constituição brasileira de 1988 do seguinte modo:

Art. 231. [...] § 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. § 3º O aproveitamento dos recursos

hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, *ouvidas as comunidades afetadas*, ficando-lhes assegurada *participação nos resultados da lavra*, na forma da lei (BRASIL, 1999. Grifos nossos).

Reconheceu-se aos indígenas moradores em áreas afetadas o direito de serem consultados quando se tratar de aproveitamento de recursos naturais de seus territórios. Inclusive, garantiu-se a participação financeira no resultado da exploração do recurso. No entanto, não significa que foi reconhecido aos indígenas barrarem os empreendimentos. O que restou assegurado foi o direito a consulta e a participação nos resultados da extração dos recursos.

No entanto, os direitos reservados aos indígenas contidos na Convenção 169 no tocante ao reconhecimento do direito a posse sobre as terras tradicionalmente ocupadas, à participação dos povos nos processos de decisão sobre o uso das riquezas e sobre seu próprio futuro enquanto sociedade diferenciada representa avanço em relação à legislação nacional pretérita. Não obstante haver um abismo de distância entre este contexto jurídico e sua aplicação na parte da Amazônia que pesquisamos. Ou seja, constamos a rara efetivação de algum dos direitos indígenas apresentados neste trabalho e, quando efetivado, fora conquistado com mobilização e pressão junto aos poderes instituídos.

Concretamente, presenciamos no caso particular dos Borari e Arapium do Maró violações grosseiras desses direitos. Durante o período desta pesquisa ocorreu a negação ao direito do autoreconhecimento destes indígenas através da sentença proferida pelo juizado federal da subsele de Santarém (JUSTIÇA, 2014) ‘decretando’ sua caboclicização. Ocorreu a autorização por parte da Secretaria de Estado do Meio Ambiente do Pará de planos de manejo florestal às empresas madeireiras no interior da Terra Indígena Maró sem qualquer consulta prévia aos diretamente afetados<sup>60</sup>. Ocorreu a negação da instalação de postos de saúde nas aldeias fundamentado no pretexto de que a T.I. não estava regularizada.

Violações em outros povos são constantes na região. Tome-se como exemplo o caso recente da Usina hidroelétrica de Belo Monte, instalada em terras historicamente ocupadas por indígenas. Apesar de tratar-se de empreendimento que exige a aplicação do parágrafo 2 do artigo 15 que estabelece a consulta aos povos afetados para que seja dada anuência para a realização do empreendimento, o que se viu foi a determinação de “cima para baixo”, do

---

<sup>60</sup> Detalhes deste caso está apresentado no anexo I.

governo brasileiro ignorando completamente os direitos garantidos pela Convenção 169<sup>61</sup>. O mesmo tem ocorrido com os Mundurucu da região de Itaituba onde já foi iniciado o processo de instalação de usinas cujo lago inundará o território deste povo.

Com os exemplos acima, queremos apontar que estamos cientes da diferença entre o texto das leis e a execução das leis, especialmente no caso brasileiro, no sentido de sua baixa aplicabilidade quando se refere às garantias dos direitos às minorias de modo que, garantir a efetivação dos direitos tem se configurado um importante instrumento de mobilização dos movimentos sociais. No entanto, é preciso explicitar que até aqui neste capítulo optamos prioritariamente por apresentar descritivamente os avanços que a legislação trouxe aos direitos indígenas no âmbito do texto da lei em seus aspectos gerais. Assim, Mas, considerando os objetivos deste capítulo de examinar a conquista da educação diferenciada, passemos ao exame acerca dos avanços estabelecidos na Convenção 169 sobre o direito à educação que implicou no avanço da implementação deste tipo de educação nos países signatários.

### **A convenção 169/OIT e o direito à educação diferenciada**

O direito à educação ocupa todos os seis artigos (do 26 ao 31) da Parte VI da Convenção 169 cuja denominação é “Educação e Meios de Comunicação”. O artigo 26 estabelece que os governantes adotem medidas “para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis” e “em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional” (OIT, 2011, p. 35. Idem).

Em seguida estabelece que os programas e os serviços de educação destinados aos indígenas deverão ser “desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles” (OIT, 2011, p. 35) visando satisfazer “suas necessidades particulares” (idem). Nesse sentido, deverão abranger “a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais” (Ibidem). Para tanto, “a autoridade competente deverá assegurar a formação<sup>62</sup> de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação” (OIT, 2011, p. 35) com vistas a “transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando

---

<sup>61</sup> Para mais detalhes veja, por exemplo, <http://www.xinguvivo.org.br/2012/03/05/oit-diz-que-governo-violou-convencao-169-no-caso-de-belo-monte/>. Há inúmeras denúncias sobre essa violação nos meios de comunicação.

<sup>62</sup> Depois de publicada essa orientação, universidades nacionais passaram a ofertar cursos de nível superior específicos aos povos indígenas dos quais destacamos as licenciaturas interculturais. Como exemplo, consultar <http://www.uepa.br/portal/downloads/EDITAL62.pdf>.

for adequado” (idem). Além disso, os governos deverão “reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação” cujos recursos financeiros apropriados “deverão ser facilitados para eles” (ibidem)

Outra mudança importante diz respeito à alfabetização. Doravante, “dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertença” (OIT, 2011, p. 36. Art. 28, parágrafo 1º). Com isso desfaz-se a obrigatoriedade exclusiva da alfabetização na língua nacional dominante, embora o parágrafo 2 do artigo 28 estabeleça que deverão ser “adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional” (OIT, 2011, p 36. Art. 28, parágrafo 2º).

A oferta da oportunidade de dominar a língua nacional vincula-se aos objetivos postos no artigo 29 acerca da educação das crianças desses povos no sentido de que, para participarem plenamente e em condições de igualdade na vida da comunidade nacional, a educação deverá lhes ministrar conhecimentos gerais e aptidões que lhes permitam essa participação igualitária. Mas o parágrafo terceiro do mesmo artigo volta a reforçar que “deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas” (OIT, 2011, p. 36).

Por fim, o artigo 31 estabelece que sejam adotadas medidas para eliminar dos livros de história e demais materiais didáticos utilizados amplamente nas escolas da sociedade hegemônica os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para tanto, sugere que sejam realizados esforços para assegurar que os livros de história e demais material didático ofereçam “uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados” (OIT, 2011, p.37. Art. 31).

Vale ressaltar que a Convenção 169 tem força de lei constitucional e, portanto, tem aplicação direta nos países signatários. Portanto, os avanços nela contidos determinam que os Estados nacionais promovam o respeito à sua diversidade étnico-cultural em todas as suas dimensões e reconheçam que aos povos indígenas devam ser assegurados o direito de decidir quais são suas prioridades em matéria de desenvolvimento e de participar dos planos e programas governamentais que os afetem, sempre de forma livre e informada. Assim, a Convenção 169 incorpora, no direito internacional, e no ordenamento jurídico nacional dos países que a ratificaram, preceitos e dispositivos que se destinam à proteção da reprodução do modo de vida das sociedades indígenas e tribais em seus aspectos sociais, econômicos e educativos. Assegura-lhes os próprios meios de tomada de decisão e controle do território; de estabelecer canais próprios de interlocução com os poderes instituídos; enfim, de assegurar-lhes

o direito de se manterem enquanto sociedade diferenciada em relação à sociedade hegemônica<sup>63</sup> e, neste sentido, contar com uma educação escolar que incentive, valorize, reproduza e fortaleça essa diferença, seus sistemas de representações e suas insituições (embora tenhamos que considerar sempre a ambiguidade que representa a presença da escola estatal nessas sociedades),

Porém é preciso fazer um parêntese para explicitar uma contradição no ordenamento jurídico brasileiro, apesar de todo o avanço no estabelecimento dos direitos indígenas traçados. Trata-se do descompasso que representa o Estatuto do Índio em vigor na legislação brasileira em relação aos direitos estabelecidos na Constituição de 1988 e na Convenção 169 examinados anteriormente. Apesar de toda pressão das organizações indígenas e indigenistas, o Estatuto em vigor foi promulgado em 1973, portanto, ainda “regula a situação jurídica dos índios [...] com o propósito de integrar harmoniosamente, à comunhão nacional” (FUNAI, 2008, p. 45) consoante ao Convênio 107 válido à época.

O artigo 50, do referido Estatuto do Índio, no Título V, que dispões sobre a “Educação, Cultura e Saúde” estabelece que “a educação indígena será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais” (FUNAI, 2008, p. 52). Com isso, desnuda mais uma vez o descompasso existente entre a lei maior do país com a legislação infraconstitucional, dificultando a implementação dos avanços conquistados e assegurados pela adesão do país ao Convênio 169.

Apesar do descompasso que o Estatuto do Índio, ainda em vigor, representa em relação aos direitos indígenas estabelecidos pela Convenção 169 e sintetizando o conteúdo desta seção, procuramos explicitar que foi no contexto do processo de revisão da Convenção 107, que culminou com a publicação da Convenção 169, que a Constituição brasileira de 1988 foi gestada e promulgada. Do ponto de vista dos direitos indígenas, este contexto foi marcado pela substituição do paradigma integracionista, tutelar e homogeneizador da legislação internacional pelo paradigma do reconhecimento e proteção da pluralidade étnica, a posse sobre as terras tradicionalmente ocupadas e redundou na conquista da educação diferenciada.

---

<sup>63</sup> Na sequência a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), aprovou e proclamou a *Declaração de Princípios sobre a Tolerância* em 1995, a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* em 2001, e, em 2007 a *Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas* reforçando e ratificando os avanços presentes na Convenção 169/99 no tocante aos direitos indígenas. Paralelamente na Organização dos Estados Americanos tramita desde 1997 o projeto sobre a *Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas*.



No tocante aos direitos sobre educação diferenciada o Estado tomou medidas na direção de sua implementação. A primeira delas foi retirar da FUNAI o dever desta implementação e repassá-lo ao Ministério da Educação. Vejamos como isso ocorreu.

### **Um novo ator em cena: o Ministério da Educação**

No bojo das conquistas legais reconhecidas pela nova Constituição Nacional de 1988 ocorreu uma mudança importante na competência institucional para tratar das questões relativas à educação indígena que devemos considerar. Trata-se do Decreto Presidencial nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, que atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena em todos os níveis e modalidades, retirando da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) essa competência, embora mantendo-a no processo. Doravante, “fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI” (BRASIL, 1991a. Art. 1).

Segundo Grupioni (2008) essa mudança atende a uma reivindicação das organizações indígenas que começaram a despontar no final dos anos 80. Esse autor afirma haver uma proposta<sup>64</sup> similar nas atas do Encontro Nacional de Educação Indígena realizado no Rio de Janeiro em 1987. À época, a sugestão para passar da FUNAI ao MEC a atribuição pela oferta da educação escolar indígena decorria das críticas formuladas por organizações indígenas sobre o descontentamento que as organizações indígenas vinham registrando acerca do convênio celebrado entre a FUNAI e o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) em 1983 para que este exercesse assistência linguística e educacional a 52 grupos indígenas brasileiros. Através desse convênio, a FUNAI desobrigava-se de suas atribuições legais no campo da educação transferindo as responsabilidades da educação para agências missionárias fundamentalistas, voltadas ao proselitismo religioso tal como se enquadrava os objetivos educacionais do *Summer Institute of Linguistics*<sup>65</sup>.

<sup>64</sup> No documento final desse encontro consta o seguinte encaminhamento: “Que sejam criados no Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Cultura (MinC) organismos próprios de educação indígena, para executar, acompanhar e avaliar a implementação de uma política de educação indígena, nova e qualitativamente diferente, formulada com a participação dos povos indígenas, dos educadores e instituições nacionais realmente comprometidas com o destino desses povos” (ATAS DO ENCONTRO, apud GRUPIONI, 2008, p. 40).

<sup>65</sup> Fundado em 1934 o SIL é uma missão evangélica fundamentalista, com sede nos Estados Unidos da América, especializada na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas. Para mais detalhes sobre a constituição e atuação dessa missão consultar ([http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012004000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012004000100002&script=sci_arttext)). Em 1995 o MEC, através do Parecer do Comitê de Educação Escolar

Por outro lado, a conjuntura política que levou ao Ministério da Educação tal incumbência vincula-se ao processo de reorganização de setores do Estado brasileiro, promovido pelo governo Collor (1990-1992) e que resultou, no caso da questão indígena, em um esfacelamento por diferentes ministérios e órgãos federais de ações que incidem sobre grupos indígenas, antes concentrados na FUNAI (GRUPIONI, 2008, P. 41). Em face dessa reestruturação, em 1990 foi criado um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) com a atribuição de estudar e propor medidas destinadas a tornar mais efetiva a atuação do Governo Federal na preservação e defesa dos direitos e interesses da população indígena em todos os seus aspectos.

Dois meses depois da publicação do Decreto 26/91 os então Ministros da Educação e Justiça, Carlos Chiarelli e Jarbas Passarinho, publicaram uma portaria interministerial sobre educação escolar para populações indígenas. Trata-se da portaria 559, de 16 de abril de 1991. Em ressonância com o descontentamento das organizações indígenas sobre o modo pelo qual o SIL/FUNAI conduzia a educação, o preâmbulo dessa portaria reconhece que com a conquista e fortalecimento das escolas indígenas com características próprias e diferenciadas que respeitem e reforcem suas especificidades culturais, as escolas indígenas deixariam de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente, para se tornarem um novo espaço de ensino-aprendizagem, fundada na construção coletiva de conhecimentos, que reflita as expectativas e interesses de cada grupo (VILLARES; SILVA, 2008).

Esse entendimento decorre do reconhecimento de que, no Brasil, “historicamente a educação para as populações indígenas tem servido como instrumento de aculturação e destruição das respectivas etnias” (FUNAI, 2008, p. 483). E, dada a conscientização desses povos por essa destruição, “todos os grupos indígenas hoje, reivindicam uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitadas e reforçadas suas especificidades culturais” (Idem). Assim, o objetivo teórico da portaria 559 seria o de “garantir que as ações educacionais destinadas às populações indígenas fundamentem-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão de saber” (Ibidem).

De acordo com esses entendimentos presentes no preâmbulo da portaria 559 (BRASIL, 1991b), seus proponentes resolvem:

---

Indígena sobre a atuação de missionários nas escolas indígenas se posiciona contrário a essa atuação afirmando que o caráter laico do ensino público no Brasil deveria ser estendido e garantido nas terras indígenas.

Art.1º - Garantir às comunidades indígenas educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais.

Art. 2º - Garantir ao índio o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurando-se às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas.

Art. 3º - Garantir o ensino bilíngue nas línguas materna e oficial do País, atendido os interesses de cada grupo indígena em particular.

Importante destacar que o reconhecimento oficial da necessidade de garantir educação diferenciada aos indígenas que valorize e respeite as tradições, costumes, línguas, organizações, etc., postas acima, estabelecidas a partir da Portaria 559 de 1991, fundamentaram a legislação subsequente, principalmente a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2001, no tocante à educação indígena. Ainda sobre a Portaria 559, outro ponto importante é o artigo quarto que cria no âmbito do MEC uma Coordenação Nacional de Educação Indígena (CNEI) que deveria ser constituída por organizações afetas à educação indígena, além dos técnicos do referido ministério e universidades. Portanto, pela primeira vez, é permitida a participação das organizações indígenas no acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas da Educação Indígena no País.

Em consonância com o artigo quarto, o artigo quinto visa estimular a criação de Núcleos de Educação Indígena (NEI) nas Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas com a participação nesses núcleos de representantes das comunidades indígenas locais que atuem no âmbito da educação. Destaca-se, desse modo, outra conquista historicamente reivindicada pelos povos indígenas, que é a participação efetiva nos processos oficiais de decisão que digam respeito a eles.

Efetivada e consumada a transferência da competência pela educação escolar indígena ao Ministério da Educação, e substanciado pelos documentos publicados descritos acima e tendo como parâmetro a LDBEN, em 14 de setembro de 1999, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação<sup>66</sup> publica o Parecer 14/99 através do qual aprova e tornam públicas as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas.

---

<sup>66</sup> O Conselho Nacional de Educação foi instalado em 26.02.1996. Ele é composto por duas câmaras: a Câmara de Educação Superior e a Câmara de Educação Básica, cada qual com 12 membros, nomeados pelo Presidente da República. Entre as competências do CNE está a de emitir pareceres sobre assuntos da área educacional e sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional. Após a promulgação da LDB, ambas as câmaras do CNE trataram de preparar as normas necessárias à implantação da nova estrutura da educação nacional instituída por

## **A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e o reconhecimento da categoria Educação Escolar Indígena**

No tocante a educação indígena, os reflexos que o reconhecimento e a preservação da diferença postulados aos indígenas pela nova Constituição, foram reconhecidos e reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>67</sup> que se seguiu a 1988. Aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996 e promulgada no dia 20 de dezembro do mesmo ano, a Lei 9.394 estabeleceu normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação brasileira desde a educação infantil até a educação superior.

A ‘nova’ LDB faz constar no artigo 78, no Título VIII “Das Disposições Gerais”, o seguinte teor:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...] (BRASIL, 1996).

Uma das comemorações que decorreram da aprovação da LDBEN por parte dos grupos indígenas e de boa parte dos indigenistas atentos à questão da educação para esses povos, foi que pela primeira vez apareceu de forma explícita no ordenamento jurídico do país a categoria Educação Escolar Indígena. E mais, qualificou a educação que deveria ser praticada nas aldeias. Estabeleceu que ela deve ser bilíngue e intercultural.

Através dos incisos I e II do artigo 78, um duplo objetivo foi atribuído a esta educação, o de promover “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 1996, p.1) e garantir “o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas” (Idem). Os incisos são:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

---

aquela lei. A Câmara de Educação Básica preparou diretrizes curriculares para os diferentes níveis e modalidades de ensino, entre as quais as de educação indígena.

<sup>67</sup> É importante destacar que para alguns estudiosos da educação escolar indígena (GRUPIONI, 2008) os avanços obtidos do ponto de vista legal traçados nessa seção decorrem em parte do Decreto Presidencial 26/91 que atribuiu ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes a essa educação, retirando da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) tal incumbência que exporemos mais adiante.

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996, incisos I e II da LDBEN).

No exame de Grupioni (2008, p. 79), “ainda que a LDBEN, tal como a Constituição, tenha mantido como hegemônica e única a cultura nacional e a língua portuguesa”, a conceituação do que seria a educação escolar bilíngue e intercultural “aponta para uma educação distinta da educação nacional” (idem) ao estabelecer que “o Sistema de Ensino da União deve proporcionar, primeiramente, os meios para que a história, a identidade, as línguas e os conhecimentos dos diferentes grupos indígenas integrem sua educação” (ibidem). Com isso, reafirma não só o caráter bilíngue, mas específico desta educação.

Outro ponto que merece destaque é que o inciso II do artigo 78 aponta o sentido em que a educação escolar indígena deva ser intercultural. De modo amplo, a interculturalidade acenada é no sentido de garantir acesso a conhecimentos da sociedade nacional e de outras sociedades, inclusive indígenas.

O texto da LDBEN (BRASIL, 1996) indica ainda:

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Destaca-se que o primeiro parágrafo do artigo acima reforça a demanda das organizações indígenas de garantir a participação efetiva da comunidade na vida escolar em todos os aspectos. Porém, como destacado por Grupioni (2008, p. 79), o inciso I do § 2 acima é importante, na medida em que impõe a antecedência da recuperação, reafirmação e valorização daquilo que caracterizaria o específico de cada comunidade ou grupo indígena: sua língua e prática sócio-cultural. Doravante,

O provimento da educação intercultural às comunidades indígenas” deveriam buscar “fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena” no desenvolvimento de “currículos e programas específicos” e na elaboração e publicação de “material didático específico e diferenciado (GRUPIONI, 2008, p.79).

Com isso, reforça-se o aspecto específico da educação indígena diferenciada a ser efetivamente realizada nas aldeias. Ou seja, a LDBEN reconhece e sugere a necessidade de formação de pessoal especializado, o desenvolvimento de currículos próprios a cada grupo e, nesse sentido, diferenciados em relação aos materiais didáticos nacionais, em termos dos objetivos do ensino e dos processos de aprendizagem próprios de cada grupo indígena.

Além de expressar os princípios que deveriam orientar a educação escolar indígena diferenciada, a LDBEN dividiu a responsabilidade pela oferta dessa educação entre os entes federados, através do regime de colaboração entre os diferentes sistemas de ensino respaldado pela Constituição de 1988<sup>68</sup>. O artigo 79 da LDB aponta que “a União apoiará técnica e financeiramente *os sistemas de ensino* no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa” (grifos nossos).

Segundo Grupioni, ao estabelecer a divisão do provimento da educação diferenciada, a LDBEN estaria dialogando nessa determinação “não com a Constituição, e sim com o Decreto Presidencial n. 26 de 1991<sup>69</sup>, que pôs as ações de educação escolar indígena sob coordenação da União, com execução das secretarias de educação dos Estados e Municípios” (GRUPIONI, 2008, p. 81).

Posteriormente a participação dos entes federados na educação indígena foi normatizada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) promulgado em 2001 ao delinear que aos Estados caberia a responsabilidade legal pela implementação da educação escolar indígena quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidade aos seus Municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação. No campo ‘diretrizes relativas à educação indígena’ consta que a coordenação das ações escolares de educação indígena está, hoje, sob responsabilidade do Ministério de Educação, cabendo aos Estados e Municípios, a sua execução. Portanto, cabe aos Estados e seus Municípios o provimento dessa educação cuja orientação seria estabelecida pela União.

Outro marco legal importante para a educação escolar indígena que antecedeu o PNE, e em grande medida o fundamentou, foi publicado no Diário Oficial da União em 1999

---

<sup>68</sup> A Constituição de 1988, no que se refere a organização político-administrativa do país, estabeleceu o princípio da autonomia entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios procurando incentivar um regime de colaboração recíproco entre eles optando por um regime interativo e descentralizado (GRUPIONI, 2008).

<sup>69</sup> O Decreto Presidencial 26/1991 estabelece: “Art. 1º: Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI. Art. 2º: As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação”.

fixando diretrizes nacionais para essa educação. Trata-se da publicação da Resolução 03/99 pela Câmara de Educação Básica (CEB) - órgão do Conselho Nacional de Educação, conhecida como ‘Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas’ que estabelece no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento dessa categoria de escola. Dentre os pontos importantes, destacamos que essa Resolução reforça a existência da categoria ‘escola indígena’ no sistema educacional oficial reconhecendo-lhe ‘a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios’ (BRASIL, 1999b).

No âmbito de suas atribuições, a Câmara de Educação Básica, através da Resolução CEB 03/99 resolve:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, 1999b)

Portanto, a Resolução CEB 3/99 é um marco importante para os povos indígenas que através de suas organizações lutaram pela educação escolar diferenciada ao concretizar a categoria de Escola Indígena no ordenamento jurídico nacional, ao estabelecer normas e condições próprias e fixar diretrizes para seu funcionamento tendo no horizonte a valorização, afirmação e manutenção da diferença cultural e diversidade étnica.

Outro ponto importante da Resolução CEB 3/99 diz respeito à garantia de uma formação específica para os professores indígenas. Em seu artigo 6º essa Resolução estabelece que “a formação dos professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores” (BRASIL, 1999b). O artigo 9º em sua alínea “d” acrescenta que os Estados devem “instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico” (Idem).

Ou seja, além de reconhecer a categoria de Educação Indígena, a resolução assegura a preferência por professores indígenas<sup>70</sup> para a docência nessa categoria escolar e avança no sentido de reconhecer o magistério indígena, por um lado, e garantir concursos específicos para tais professores, por outro. Assim, a Resolução estabelece que os Estados devam instituir programas diferenciados de formação para seus professores indígenas,

---

<sup>70</sup> Art. 8º A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia (BRASIL/MEC, 1999).

regularizar sua situação profissional criando uma carreira própria para o magistério indígena e realizar concurso público diferenciado para ingresso nessa carreira.

Portanto, essas conquistas no âmbito da legislação nacional que reconhece ou reconheça o direito à escola diferenciada, que respeita e fortalece a cultura e os modos de vida próprios dos indígenas em todas as dimensões estão inseridas em um contexto legislativo internacional de valorização da diferença e fortalecimento das minorias que se iniciou com a publicação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* como marco inicial para o “desenvolvimento do Direito Internacional, caracterizando os direitos indígenas como parte específica dos Direitos Humanos” (URQUIDI, TEIXEIRA e LANA 2008, p. 199) que apresentamos anteriormente.

No entanto, a mudança de concepção no âmbito jurídico e os avanços nas legislações regulatórias descritas acima foram conquistados também pela pressão dos movimentos indígenas organizados que começaram sua articulação em âmbito nacional em 1974. Ou seja, como adiantamos, os avanços na legislação e o reconhecimento do direito a diferença e de educação diferenciada foram conquistados com a participação ativa dos indígenas através de seus órgãos coletivos de representação. Não foi uma concessão voluntária.

### **Breve histórico do processo de organização do movimento indígena brasileiro**

É consenso entre os estudiosos das questões indígenas contemporâneas que se debruçam sobre a história da organização do movimento indígena brasileiro, que sua articulação nos moldes atuais por conselhos, federações e confederações inicia-se em meados de 1970, resultante do conjunto de Assembleia de Chefes Indígenas incentivadas pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (BANIWA, 2012; BICALHO, 2010; GRUPIONI, 2008). Este, por sua vez, decorria do acolhimento dado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) à abertura propiciada pela Igreja Católica ao incentivo às organizações populares orientado pelo Concílio Vaticano II (1962-1965) que indicava a necessidade de alteração das práticas da Igreja romana quanto às problemáticas sociais no sentido de ampliar ações favoráveis ao amparo das causas das populações menos assistidas.

Para Baniwa (2012, p. 206) a incorporação da Igreja e outros setores não governamentais na organização dos movimentos indígenas representa um segundo momento na história do indigenismo que se contrapõe ao primeiro período que “pode ser denominado Indigenismo Governamental Tutelar” que teve a forte presença do SPI (Serviço de Proteção ao



Índio – 1910-1967) e foi “influenciado pela ideia vigente na época da ‘relativa incapacidade dos índios’, razão pela qual eles deveriam estar sob a ‘tutela’ do Estado” (Idem).

Para este autor,

O segundo período pode ser denominado de Indigenismo Não Governamental, que teve seu início por volta de 1970 e se caracterizava pela introdução de dois novos atores: a Igreja Católica renovada e as organizações civis ligadas a setores progressistas da Academia (universidades). A Igreja Católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), instituiu, em 1970, uma pastoral específica para trabalhar com indígenas e um Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que teve importante papel político de articular, apoiar, divulgar e denunciar questões relativas aos movimentos indígenas (BANIWA, 2012, p. 208).

Neste contexto, a partir dos anos de 1970 surgiram várias organizações não governamentais de apoio aos índios, quebrando o monopólio do Estado sobre assuntos dessa natureza. Como exemplo, nesse período, além do CIMI, surgiram a OPAN (Operação Amazônia Nativa), CTI (Centro de Trabalho Indigenista), o ISA (Instituto Socioambiental), dentre outros. O descontentamento dos grupos indígenas com o modo de atuação dos órgãos oficiais estatais para tratarem dos direitos indígenas também contribuiu para a articulação do movimento indígena. O Serviço de Proteção ao Índio (SPI), por exemplo, que “fora incumbido de conciliar o avanço das fronteiras internas com a sobrevivência dos grupos tribais, já se mostrava ancilosado, obsoleto, corrompido e absolutamente ineficaz” (SERRA, 1988, p.1). Diante desse quadro, o governo militar criou um novo órgão “livre da pecha de genocida, mas que desse espaço aos seus objetivos desenvolvimentistas” (Idem). Mas, rapidamente os indígenas se deram conta da impossibilidade desse órgão, a Fundação Nacional do Índio, defender seus direitos e ao mesmo tempo conciliar o projeto desenvolvimentista militar. Isto porque esse projeto consistia na construção de hidroelétricas, rodovias e mineração nos territórios indígenas e incentivava o assimilacionismo.

Como exemplo da situação crítica vivenciada pelos povos indígenas no período da ditadura empresarial-militar brasileira e do descaso do órgão oficial que deveria protegê-los, “em setembro de 1972 o presidente Médici inaugura os primeiros 1.254km da rodovia Transamazônica (BR 230) em uma região em que havia 29 grupos diferentes totalizando 20 mil indígenas” (FELIX, 2008, p. 105). “Em 1982 um funcionário da FUNAI leva um grupo de Arara recém-contatado para um passeio em Altamira. Em consequência deste passeio, 10% do grupo morre de gripe” (Idem). São inúmeros os exemplos de desrespeito e descaso do Estado para com os indígenas, a ponto de o governo brasileiro da época ter sido acusado internacionalmente de genocídio (SERRA, 1988, p. 1).

Neste contexto, organizada pelo CIMI, ocorre em abril de 1974 na missão de Diamantino, no estado de Mato Grosso, a primeira Assembleia de Chefes Indígenas “com a presença de dezesseis representantes de nove povos indígenas. Até 1980 foram realizadas quinze assembleias” (MOONEN, 1985, p. 44). As assembleias “se configuraram como espaço coletivo de tomada de decisões políticas, além de proporcionar aos índios experiências interétnicas” (FELIX, 2008, p. 107), contribuindo para o amadurecimento do entendimento de que os problemas enfrentados em uma região eram comuns a todas, emergindo a necessidade de se organizarem nacionalmente.

Embora a primeira assembleia tenha sido organizada inteiramente pelo CIMI, a segunda já foi organizada com a participação dos índios, sendo que, a terceira foi coordenada e executada apenas por índios e “teria contado com a presença de 60 índios; e também foi enviado convite a 5ª Delegacia da FUNAI, com sede em Cuiabá, sendo que o delegado regional da FUNAI não mostrou interesse” (BICALHO, 2010, p. 104). É interessante apontar que apesar do contexto político nacional das assembleias inserirem-se no período da ditadura militar brasileira, o Estado somente interveio na sétima assembleia, que se realizaria em Sururu-RR, “que foi dissolvida pela FUNAI” (Idem).

A proibição da sétima assembleia indica que a possibilidade real de organização em nível nacional e o grau de conscientização dos indígenas passava a incomodar o governo militar. No entanto, os indígenas continuaram a realizar assembleias, embora o contexto sócio-político demandava cuidados na ação e manifestação porque os militares impunham censura e repressão a todo discurso destoante do regime ditatorial instaurado e ‘legitimado’ pelo Ato Institucional 05 de 1968 e, mesmo inserido em ambiente de aberta repressão, em 1980 é fundada a União das Nações Indígenas (UNI).

As finalidades da UNI eram:

- a) Representar as Nações Indígenas e Comunidades que dela vierem participar;
- b) Promover a autonomia cultural e a autodeterminação das Nações e Comunidades e sua colaboração recíproca;
- c) Promover a recuperação e garantir a inviolabilidade e demarcação de suas terras, e o uso exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades nelas existentes;
- d) Assessorar os indígenas e suas comunidades e Nações no reconhecimento de seus direitos e na elaboração e execução de projetos culturais e de desenvolvimento comunitários<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> In: Jornal Porantim. CIMI, 1980, n.23.

Apesar de a UNI não ter conseguido se estabelecer em nível nacional<sup>72</sup>, estavam lançadas as orientações pelas quais deveria lutar o movimento indígena: promoção da autonomia, autodeterminação, desenvolvimento comunitário e cooperação recíproca entre comunidades e Nações. A partir daí proliferaram organizações dessa natureza pelo país, de modo que “o crescimento do número de organizações indígenas é tão expressivo que, enquanto em 1970, não havia nenhuma organização indígena reconhecida, em 2001, já eram 347 organizações indígenas na Amazônia Legal” (BANIWA, 2012, p. 211). “Isso resultou na mobilização e pressão dos índios e da sociedade civil na Assembleia Constituinte entre 1986-1988” (FELIX, 2008).

Outro ponto importante é que, decorrente das assembleias e do processo de estruturação da UNI, conformou-se um modelo de organização para canalizar os interesses dos povos indígenas reforçado pelo novo tipo de liderança emergente, uma vez que nessa época “começaram a surgir líderes indígenas de seus povos ou de suas comunidades, em um sentido diferente do tradicional. São líderes em um sentido muito próximo à concepção ocidental de líder sindical e político” (BITTENCOURT, 2000, p.5). Neste novo contexto de liderança, melhor conhecedor da dinâmica institucional do Estado, percebeu-se que para a defesa dos direitos de seus povos deveriam se organizar “em um nível aceitável para as instituições das sociedades nacionais” (Idem). O modelo encontrado para o enfrentamento com o aparato estatal foi por ‘associações’, ‘conselhos’, ‘confederações’, ‘coordenações’.

Outro motivo apontado por Verdum (2009) para explicar esse novo tipo de estrutura organizacional decorre da influência que os movimentos indígenas de outros países passavam a ter sobre o movimento nacional, tendo em vista o aumento de participação dos indígenas brasileiros em eventos indígenas internacionais que estavam mais avançados em seus processos organizacionais e haviam se mobilizado institucionalmente para “pressionar as estruturas de poder dos Estados, visando conquistar voz e poder de voto na Assembleia Constituinte e nos parlamentos nacionais, como, por exemplo, na Bolívia, Colômbia, Equador e Venezuela” (2009, p. 95). No Brasil:

Em meados dos anos 1980, por ocasião do processo político que resultou no atual texto da Constituição Federal de 1988, também houve esforços semelhantes. Em vários estados da federação, vimos indígenas ingressando em partidos políticos, onde enfrentaram disputas internas por espaço político e financiamento de campanha e, pelo menos, uma dezena participou em 1986 da disputa eleitoral para “deputado constituinte”. A União das Nações Indígenas (UNI), constituída no início dessa década, foi um polo articulador de “lideranças indígenas” (VERDUM, 2009, p. 95).

<sup>72</sup> “Essa dificuldade deu-se pela extensão territorial do país e pela enorme diversidade étnica que dificultava consensos aglutinadores” (MOONEN, 1985,p.31).

Como exemplo do grau de organização e da conscientização dos indígenas em criar instrumentos de enfrentamento dentro da estrutura estatal, em 1982 o indígena Mário Juruna, da etnia Xavante, é eleito deputado federal pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), do Rio de Janeiro, com 31.904 votos. Como parlamentar, no dia 19 de abril de 1982 estreou no púlpito do congresso pedindo a renúncia do general presidente João Baptista Figueiredo e de todo seu ministério. Em sua primeira fala defendeu que os militares retornassem aos quartéis e que a direção da FUNAI fosse entregue aos índios, como donos de sua própria história<sup>73</sup>. Desqualificado por programas humorísticos vulgares da televisão de massas que aproximava sua imagem à de um bufão<sup>74</sup>, não consegue se reeleger para compor a assembleia constituinte que se daria na próxima legislatura e, daí em diante, nenhum indígena conseguiu ser eleito para o Congresso. Apesar da desqualificação costumeiramente enfrentada, esse deputado conseguiu criar a Comissão Permanente do Índio, da qual foi o primeiro presidente, com a pretensão de ampliar os direitos indígenas na legislação nacional. Posteriormente, a comissão passou a funcionar como um órgão permanente da Câmara dos Deputados.

Embora não tenha conseguido eleger nenhum representante para o Congresso Nacional à época da Assembleia Nacional Constituinte, os indígenas, através de suas representações coletivas, mobilizaram parte da sociedade civil afeta a sua causa, ampliando a visibilidade das suas demandas. Capitanearam apoio de parlamentares que resultou na inclusão de muitas reivindicações à Constituição de 1988, culminando com um capítulo específico intitulado *Dos Índios*, com dois artigos-chave<sup>75</sup> para o futuro da campanha de defesa e promoção dos direitos indígenas no país.

Como exemplo da influência que as organizações indígenas tiveram nos parlamentares e partidos políticos que participaram da Assembleia Constituinte de 1986-88, no primeiro congresso nacional do PMDB<sup>76</sup> foi aprovada a posição do partido referente aos direitos dos povos indígenas incorporando necessidade de assegurar a maioria dos direitos reivindicados pelas associações indígenas.

---

<sup>73</sup> Maiores detalhes sobre a atuação de Mario Juruna no Congresso nacional no site [mariojuruna.org.br](http://mariojuruna.org.br). Acessado em 20/07/2014

<sup>74</sup> Durante certo tempo a Rede Globo de Televisão apresentou o programa humorístico Viva o Gordo em que uma das personagens do Jô Soares, imitava o deputado Cacique Juruna e seu inseparável gravador em tom predominantemente debochante.

<sup>75</sup> São eles os artigos de número 231 que reconhece aos povos indígenas “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” e o 232 que reconhece aos indígenas o direito de ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, eliminando a tradição da tutela.

<sup>76</sup> Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

No documento referente aos anais do congresso consta que:

A política indigenista precisa ser profundamente revista para eliminar o caráter tutelar. O índio precisa ocupar o seu lugar histórico de titular de uma cultura própria, que deve ser respeitada. Para isso, o PMDB propõe medidas objetivas como a atualização do Estatuto do Índio, para garantir a autonomia das comunidades; a demarcação imediata das áreas indígenas; a reestruturação da FUNAI, para transformá-la em instrumento eficaz de defesa efetiva do índio, começando por confiar sua administração a um conselho integrado, majoritariamente, por líderes índios, antropólogos e missionários [...] o PMDB, através de sua bancada constituinte, fará com que os direitos indígenas acima consignados façam parte da nova Constituição Brasileira (Texto aprovado em plenário do I Congresso do PMDB de 1987<sup>77</sup>).

As eleições gerais no Brasil de 1986 aconteceram em 15 de novembro e mobilizaram cerca de 70 milhões de eleitores e resultou em uma vitória quase unânime do PMDB que fez vinte e dois governadores em vinte e três possíveis e fez 487 deputados federais. Os eleitos compuseram a 48ª legislatura (1987-1991) do Congresso Nacional e ficaram responsáveis pela elaboração de uma nova Constituição da República Federativa do Brasil, reunidos na Assembleia Nacional Constituinte. Com o clima de euforia da chamada Nova República, foram incorporadas à Constituição nascente muitas das reivindicações dos povos indígenas.

Embora a luta pela terra fosse a principal reivindicação dos índios nos anos iniciais das assembleias indígenas, “a consciência do direito à educação também aparecia em algumas falas, já reconhecendo inclusive a importância do estudo formal para o alargamento das suas atuações junto ao Estado e a sociedade nacional” (BICALHO, 2010, p. 94). “O direito a escola, nesta perspectiva, passou a fazer parte do campo de interesses específicos do movimento indígena a partir de finais da década de 1980” (FELIX, 2008, p. 108). Os primeiros encontros organizados, especificamente, para discutir a educação escolar indígena “foram realizados na região do Amazonas e Roraima promovido pelo CIMI” (Idem). Esse primeiro encontro ocorreu em julho de 1988 e discutiu-se “as formas originais de educação de cada um dos povos lá representados, a necessidade de uma outra educação, formal, decorrente da situação de contato com a sociedade envolvente” (Ibidem). Em 1989 ocorreu o segundo encontro da região norte e vários espalhados pelo país foram organizados em torno do tema da educação escolar indígena, culminando com o reconhecimento dessa categoria de educação por parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

---

<sup>77</sup> Disponível em [http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/sugestoes-dos-constituintes/arquivos/sgco8701-8800](http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/sugestoes-dos-constituintes/arquivos/sgco8701-8800). Acessado em 29/02/2016.

Na região do baixo Tapajós as reivindicações por educação escolar indígena despontaram nos anos 2000 através da pressão exercida pelos indígenas munduruku da comunidade de Takuara aos poderes constituídos para concretização deste direito. Em 2012 havia 34 escolas indígenas atendendo 8 etnias diferentes (Arapium, Borari, Tupinambá, Tupaiu, Tapajó, Cumaruara, Apiaka e Munduruku) somente na região de Santarém (a relação detalhada encontra-se no anexo IV).

Em 2015 esses números cresceram para 42 escolas indígenas em atendimento a 9 etnias distintas (a etnia Jaraki da aldeia do Lago da Praia conquistou em 2014 a educação escolar indígena). O quadro de professores subiu para 287 com 126 servidores de apoio (merendeiro, faxineiro, vigia, piloto, secretaria, etc.) e o número de alunos matriculados no início deste ano letivo atingiu 2.454 (o quadro completo desses números e informações encontra-se no anexo V).

Neste período foi conquistada a criação da Coordenação de Educação Indígena vinculada a SEMED e o direito de escolherem seu coordenador nos municípios de Belterra e Santarém. Em 2015 os professores e demais funcionários indígenas das escolas da região se reuniram para iniciar a consolidação de uma organização jurídica para representar suas demandas junto aos poderes instituídos, configurando-se enquanto uma espécie de sindicato<sup>78</sup>. Estes elementos apontam que a reivindicação por educação escolar tem se configurado em importante instrumento de organização dos indígenas do baixo Tapajós.

Este crescimento do número de escolas, de conquistas por espaços na estrutura estatal e de emergência de novas formas de organização para reivindicar direitos aponta um duplo movimento nas organizações indígenas. Um na direção da conquista do direito e, depois, outro na direção da efetivação do direito. Ou seja, a organização inicial para a conquista dos direitos, retroage sobre outros grupos impulsionando-os na reivindicação da sua efetivação. Paralelamente, novas formas de organização surgem. No caso do baixo Tapajós observamos ainda que as várias etnias e comunidades têm atuado em conjunto nos momentos de reivindicação pela efetivação de seus direitos. Todos esses elementos somados, amalgamados por um contexto jurídico ainda favorável, têm impulsionado os processos de ressurgimento e consolidado o movimento de saída da invisibilização dos grupos étnicos da região.

\*\*\*

---

<sup>78</sup> Mais de 80 indígenas participaram da primeira reunião para a efetivação desta associação que ocorreu em Santarém em outubro de 2015. Montou-se uma comissão para consultar especialistas sobre a melhor forma jurídica dessa representação.

Em síntese, procuramos mostrar nestes dois capítulos, que compõem a primeira parte da tese, que os movimentos de reafirmações étnicas do baixo Tapajós que examinamos, no interior do qual estão os dos Borari e Arapium do Maró, se inserem num contexto complexo que envolve pressão do modo de produção capitalista na incorporação de seus recursos naturais, terra e recursos humanos, envolve o entendimento que os grupos indígenas dessa região participaram ativamente de um processo de invisibilização para sobrevivência física e envolve contexto jurídico nacional e internacional que protege a condição de grupo diferenciado, mesmo que apenas do ponto de vista jurídico.

Tendo no horizonte apresentar um quadro destes três elementos, a invisibilização, a pressão do capital e o contexto jurídico favorável que impulsionaram o processo de resgate ou reafirmação étnica dos Borari e dos Arapium, que compusemos os dois capítulos iniciais e que, juntos, compõe a primeira parte desta tese.

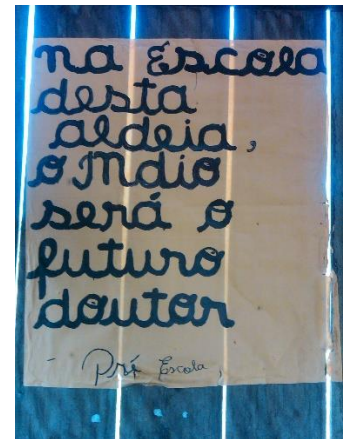
Na sequência, conformando a parte II, tratamos dos processos de reafirmação étnica do baixo Tapajós, posicionando os ocorridos com os Borari e os Arapium em seu interior e avançamos para a apresentação da Terra Indígena Maró, seus habitantes, sua educação escolar. Por fim, finalizando a tese, apresentamos um exame dos fundamentos teórico-filosófico da Pedagogia Histórico-crítica, tendo em vista examinar sua pertinência para orientar as escolas indígenas da T.I. Maró.

## **PARTE II**

# **TERRA INDÍGENA MARÓ, ETNOGÊNESE E ESCOLA DIFERENCIADA: REALIDADE, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES**



**Imagem 1 - Cartaz fixado na parede de uma das salas de aula da aldeia do Novo Lugar**



(fonte: acervo pessoal)

## Apresentação

O objetivo geral desta segunda parte é apresentar uma etnografia da Terra Indígena Maró e seus habitantes, examinar a educação escolar em curso apontando suas múltiplas características, desde físicas até operacionais, objetivando explicitar os elementos contraditórios de sua atividade que implicam na inculcação de saberes da sociedade hegemônica, de um lado, e no fortalecimento do processo de reafirmação étnica, de outro.

Tendo em vista a importância que a educação escolar desempenha para o fortalecimento étnico dos Borari e Arapium e os limites que a orientação pedagógica oficial impõe a este fortalecimento, embora o permita, finalizamos a segunda parte apresentando exame sobre a pertinência da Pedagogia Histórico-crítica (PHC) para orientar pedagogicamente a escola indígena. Porém, é preciso explicitar que o exame desta pertinência se deu apenas no âmbito filosófico da PHC.

Nesse sentido, e tendo em vista que “a primeira condição para se atuar de forma consistente no campo da educação é conhecer, da forma mais precisa possível, o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa” (SAVIANI, 2013, p. 23) no **capítulo III** examinamos o processo de reafirmação étnica dos Borari e dos Arapium do Maró posicionando-o no processo mais global de resgates étnicos verificados no país desde meados do século passado, e no baixo rio Tapajós desde 1990. Destacamos a pressão fundiária que requereu firme tomada de posição dos Borari e Arapium em direção à reafirmação étnica.

Para isso analisamos o conceito de etnogênese (apresentando nosso entendimento sobre ele e apontando sua relação sinônima com reafirmação étnica) explicitando como ele pode ser utilizado para entender a reafirmação étnica em curso na T.I. Maró. Em seguida apresentamos uma espécie de cartografia da Terra Indígena Maró e fechamos o capítulo apresentando uma etnografia dos Borari e dos Arapium.

Iniciamos o **capítulo IV** apresentando as características gerais da educação escolar em curso na Terra Indígena Maró e avançamos no exame e apresentação das disciplinas diferenciadas que compõe suas atividades. O **capítulo V** apresenta um exame da Pedagogia Histórico-crítica tendo em vista identificar fundamentos teórico-filosóficos para orientar as atividades das escolas indígenas que pesquisamos. Porém, é preciso reconhecer que, dado que esta concepção pedagógica pouco tem de material e experiências concretas em relação à educação indígena, traçamos algumas indicações para esta categoria educacional a partir de um exame de estudos da PHC para a educação do campo.

## CAPÍTULO III

# TERRA INDÍGENA MARÓ NO CONTEXTO DOS MOVIMENTOS DE REAFIRMAÇÕES ÉTNICAS DO BAIXO TAPAJÓS

**Etnogênese<sup>79</sup> e povos indígenas: “se não parecem mais indígena é porque já não são indígenas?”**

No texto de abertura do livro “A viagem da volta”, Pacheco de Oliveira (1999) ressalta algo que chama de paradoxal sobre suas pesquisas com os povos indígenas do Nordeste brasileiro: ocorrera um expressivo aumento da quantidade de etnias registradas nessa região apesar de que até 1999 os povos indígenas dessa região não foram objeto de especial interesse para os etnólogos brasileiros”. “Na década de 1950, a relação de povos indígenas do Nordeste incluía dez etnias; quarenta anos depois, em 1994, essa lista montava a vinte e três” (PACHECO DE OLIVEIRA, 1999, p. 11). Dessa constatação, este autor se questiona “como entender e explicar esse aumento, ou ainda, como compreender esse surgimento de novas etnias dentro de um contexto antropológico clássico fechado” (Idem).

O conceito que antropólogos (BARTOLOMÉ, 2006, ARRUTI, 2009, BARRETO FILHO, 1999) lançam mão para compreender esse fenômeno é o de etnogênese. De modo geral, o conceito de etnogênese aparece como sinônimo de emergência étnica, embora o termo emergência sugira “um aparecimento súbito e em descompasso com o passado, enquanto já sabemos que se trata de um processo continuado no tempo” (VAZ FILHO, 2010, p.105). Em outros autores aparece como ressurgimento das identidades étnicas (PACHECO DE OLIVEIRA, 1999b). Porém, no caso do Brasil, todos objetivam compreender o fenômeno

---

<sup>79</sup> Como adiantamos, assumimos para os fins deste trabalho que os conceitos de etnogênese, ressurgimento étnico, emergência étnica são sinônimos, embora saibamos que não o são. Porém, notamos que na literatura antropológica mostrou-se mais frequente o uso de etnogênese para designar os fenômenos de saída da invisibilização étnica recente.

social recente de reaparecimento de grupos indígenas dados como extintos, inclusive algumas dessas denominações étnicas nunca constaram em documentos oficiais. No caso deste estudo usaremos etnogênese, ressurgimento étnico e emergência étnica como sinônimos, porém preferimos a utilização de ‘reafirmação étnica’ para se referir aos processos etnogênicos dos Borari e Arapium do Maró. O motivo é evitar disputas conceituais que envolvem os outros sinônimos, tendo em vista que reafirmar características e pertencimento étnico envolve menos enfrentamentos epistemológicos do que afirmar que etnogênese se refere à reconstrução de identidades ou culturas.

Apesar do uso clássico desses conceitos por parte da antropologia designar o desenvolvimento das coletividades humanas em geral, na medida em que se distinguem de outros grupos humanos, e cunhado com o objetivo de abarcar processos históricos de configuração de coletividades étnicas, recentemente constata-se que seu uso foi alargado, passando a também designar os processos de emergência social e política dos grupos tradicionalmente submetidos a relações de dominação. Conforme Bartolomé:

O termo etnogênese tem sido usado para designar diferentes processos sociais protagonizados pelos grupos étnicos. De modo geral, a antropologia recorreu ao conceito para descrever o desenvolvimento, ao longo da história, das coletividades humanas que nomeamos grupos étnicos, na medida em que se percebem e são percebidas como formações distintas de outros agrupamentos por possuírem um patrimônio lingüístico, social ou cultural que consideram ou é considerado exclusivo, ou seja, o conceito foi cunhado para dar conta do processo histórico de configuração de coletividades étnicas como resultado de migrações, invasões, conquistas, fissões ou fusões. Entretanto, mais recentemente, passou a ser usado também na análise dos recorrentes processos de emergência social e política dos grupos tradicionalmente submetidos a relações de dominação (BARTOLOMÉ, 2006, p. 36).

Porém, o mesmo autor adverte que “a etnogênese, entendida como construção ou reconstrução identitária<sup>80</sup>, constitui tema sumamente complexo e não se presta a uma interpretação unívoca” (BARTOLOMÉ, 2006, p. 54). A língua, por exemplo, não constitui único indicador da identidade étnica. É preciso recorrer a um vasto conjunto de elementos históricos ou culturais para afirmar a condição de indígena e definir o pertencimento de seus protagonistas, uma vez que “os traços culturais que dão substância à identidade e lhe servem de

---

<sup>80</sup> É importante destacar que o autor ressalta que para uma melhor compreensão do sentido usado para a reconstrução identitária em processos de etnogênese “devemos afastar-nos um pouco das tradicionais explicações baseadas nas perspectivas das “comunidades imaginadas” de Anderson (1993) ou da “invenção da tradição” cunhada por Hobsbawm e Ranger (1983) – formulações propostas para analisar processos estatais de construção nacional e cuja aplicação ao caso das culturas indígenas, carentes dos sistemas comunicativos e dos aparatos de homogeneização política e ideológica dos Estados, pode ser duvidosa ou insuficiente” (BARTOLOMÉ, 2006, p. 55).

argumento estão submetidos à historicidade que lhes é própria. Pode-se ser mapuche e engenheiro atômico, mixteco e antropólogo ou toba komlek e arquiteto” (Idem).

Outra objeção que Bartolomé apresenta diz respeito a sua posição contrária aos entendimentos instrumentalista e pragmático segundo os quais os processos indígenas de etnogêneses possuiriam apenas caráter reivindicatório por territórios e proveitos dos benefícios da legislação. Sobre isso, esse autor argumenta que:

[...] a etnogênese surpreende aqueles que vêem operários, artesãos, profissionais ou empregados públicos manifestando-se em termos étnicos e recorrendo, por vezes, a indicadores visíveis de filiação étnica, como penas ou vestimentas, freqüentemente considerados em termos performativos, de acordo com a terminologia da moda. Nos processos de afirmação étnica, e em especial nos encontros interétnicos, é comum recorrer-se a emblemas identitários, isto é, a traços materiais ou ideológicos, próprios ou apropriados, que indiquem explicitamente a identidade de seus possuidores; assim, as roupas ou o artesanato (ponchos, faixas, sombreiros etc.) são ressignificados e passam a deter um valor emblemático, ausente em seu uso cotidiano (ou na falta do uso). Este aspecto externo, esta exposição pública da identidade costuma confundir os observadores, que o vêem somente como um exibicionismo étnico interessado. E desta percepção não está ausente a perspectiva instrumentalista da identidade, com sua duvidosa sorte de ter recrutado uma grande quantidade de adeptos. Aqueles para quem a etnicidade – a afirmação contestatória da identidade – é considerada apenas um meio para obter determinados fins devem recordar que toda a ação humana é motivada por algum tipo de interesse específico. Todavia, o interesse não implica obrigatoriamente motivações espúrias. Podem-se mobilizar recursos lingüísticos ou culturais para alcançar determinados propósitos, porque tais recursos de alguma maneira existem e não necessariamente estão sendo inventados naquele momento. A manipulação da identidade étnica não inclui obrigatoriamente a mentira ou a falsificação, embora indubitavelmente possa ser um recurso para a ação (BARTOLOMÉ, 2006, p. 55)

Neste contexto, o fato de a etnogênese servir em determinada conjuntura para obter algum recurso crucial, como a terra, não pressupõe a configuração da coletividade étnica exclusivamente para esse fim. Bartolomé (idem) acrescenta que apesar da grande quantidade de reivindicações relativas à revitalização do antigo sistema cultural como a educação bilíngue, a retomada da cultura, a busca de velhas tradições, etc., o mais importante é a própria recuperação ou reconstrução da coletividade étnica de pertencimento. Para reforçar esse entendimento o autor recorre a sua experiência profissional como antropólogo e exemplifica que,

em vários dos processos de etnogênese com os quais tive contato direto (ngigua e lajpima do México, colla da Argentina, guanã do Paraguai), não se podiam determinar objetivos materiais específicos em disputa. Buscava-se tanto o fortalecimento das relações comunitárias ameaçadas por processos desintegradores, como a migração ou o deslocamento lingüístico, quanto fundamentalmente um recurso histórico à nova dignidade atribuída ao pertencimento étnico e baseada na intensidade das relações intra-étnicas e

parentais, em oposição ao individualismo competitivo da sociedade estatal (BARTOLOME, 2006, p. 56).

No caso do Borari e dos Arapium aqui estudado há, evidentemente, a disputa concreta pela posse do território envolvendo o processo de reafirmação étnica. Mas, além dessa disputa, como aponta o fragmento acima, o processo envolve a manutenção de modos coletivos de reprodução da vida e acesso aos recursos do território que se opõe ao individualismo da vida regida pelo capital.

Ressaltando as implicações e fundamentações políticas da emergência étnica, para casos em que há disputa por objetivos públicos, como a posse pelo território, por exemplo, continua o autor,

No caso dos grupos etnolingüísticos que protagonizaram mobilizações etnopolíticas, ou seja, processos de organização interna e de luta política externa para obter determinados objetivos públicos, registra-se uma atualização exponencial da identidade coletiva, por vezes totalizadora a ponto de proporcionar sustentação ideológica a uma luta ativa e aos riscos vitais nela envolvidos. Trata-se de processos aos quais poderíamos nos referir como reetnização ou atualização identitária, derivada da experiência de participação política mediada pela influência das organizações etnopolíticas que contribuíram para dignificar o elemento étnico e para dar um sentido positivo à condição indígena. Também podem ser considerados etnogêneses, na medida em que aumentam a visibilidade política de sujeitos coletivos antes não tão aparentes em seus contextos estatais. (BARTOLOME, 2006, p. 57).

Ou seja, o autor ressalta que em casos em que há uma disputa por objetivos públicos, como a posse do território, ou mesmo da transformação da escola tradicional em escola diferenciada, ocorre uma organização interna para fortalecer uma luta política externa de tal monta que sustenta o processo de ressurgimento e atualiza exponencialmente a identidade coletiva oferecendo um sentido positivo à condição indígena.

Ademais,

As etnogêneses também revelam como os processos de configuração étnica costumam ser acompanhados de uma vontade de associação política, na medida em que a construção comunitária supõe uma confrontação que envolve, ao mesmo tempo, a busca pelo fortalecimento da configuração social à qual se pertence para torná-la viável e projetá-la além de um determinado momento. E essa confrontação, ou articulação, geralmente recorre à dinamização da lógica política preexistente ou à sua reformulação e, inclusive, à sua criação para torná-la mais eficaz diante das necessidades de incrementar os mecanismos de mediação entre a coletividade étnica e a sociedade envolvente (Idem, op.cit.).

Como resultado desse embate político-cultural pode ocorrer o desenvolvimento de novas lideranças e estratégias políticas, talvez ausentes na experiência prévia do grupo, mas agora relevantes para agirem na burocracia e nos sistemas representativos próprios do Estado.

Neste contexto, a etnogênese pressupõe novo conteúdo político-cultural e sentido étnico diferenciados em relação aos antigos. Isso não quer dizer que elas se inventam, mas que se atualizam, embora a atualização não ocorra sobre um modelo cultural já inexistente. Ocorre que,

Recupera-se um passado próprio, ou assumido como próprio, a fim de reconstruir um pertencimento comunitário que permita um acesso mais digno ao presente. Não se trata de uma invenção voluntarista, mas da expressão de um processo de produção simbólica concernente aos ideólogos e a todos os protagonistas. Nesse sentido, [...] a identidade de um povo, a etnicidade, não deve ser buscada na originalidade de seus traços culturais, mas na capacidade desse povo para gerar sentidos sociais e políticos que o unificam na luta para definir sua razão de ser como povo [...] (BARTOLOMÉ, 2006, p. 57).

Nesta tese, procuramos apontar o papel positivo da educação escolar para resgates do protagonismo, das representações, dos sentidos sociais e políticos em curso com os Borari e Arapium do Maró. Em nossas visitas de campo percebemos que ser Borari ou Arapium não é o fator determinante, mas sim o fator agregador que ser um ou outro proporciona para o fortalecimento de suas lutas contra o Estado, ou grileiros ou madeireiros, ou ainda demandando educação diferenciada ou saúde de qualidade. Examinando a questão através de Bartolomé (*op. cit.*) está aí um motivo que dá sentido ao ressurgimento étnico desses grupos. Isto não significa que o ressurgimento pode ser enquadrado acriticamente como instrumentalista.

Mesmo porque, contra-argumenta o mesmo autor em relação aos instrumentalistas de que só há registros de processos etnogênicos a partir das mudanças na legislação que assegurou benefícios às populações tradicionais. Essa ocorrência “se deve, em parte, ao interesse dos antropólogos, mais voltados para determinação de estruturas aparentemente coerentes nas culturas estudadas do que na dinâmica inerente a todas as estruturas” (Idem, p.59). Ademais, acrescenta, em processos de etnogênese os códigos simbólicos e de conduta dinamizados por esses processos só podem ser efetivos caso coincidam com a experiência cultural da coletividade participante, difíceis de serem capitaneados por desejos instrumentalistas. Não se trata de uma continuidade cultural linear, mas de uma continuidade dos significados culturais da experiência, o que denota um substrato compartilhado de lógicas cognitivas e de interpretação da vida social difíceis de serem captados em um movimento instrumentalista (BARTOLOMÉ, 2006).

Referindo-se a situação dos processos de emergência étnica dos povos indígenas do Nordeste Arruti (2006, p. 381) afirma que etnogênese é “o processo de autoatribuição de rótulos étnicos por grupos que, até determinado momento, eram tomados indistintamente como sertanejos ou caboclos”. No caso do baixo Tapajós ocorreu algo semelhante, conforme

reconhece Vaz Filho (2010), comungando do já examinado trabalho de Ioris (2009). Nessa região da Amazônia ocorreu um intenso processo de invisibilização que envolveu a ‘caboclicização’ e a ‘desindianização’<sup>81</sup> dos indígenas como estratégia de conservação e resistência ao extermínio que se seguiu a chegada dos europeus. Assim,

Após a chegada dos europeus, quando os nativos foram classificados como *índios*, aqueles que viviam próximos à calha principal do rio Amazonas e que sobreviveram ao extermínio das primeiras décadas passaram por um processo de dupla face, que envolveu a desindianização e a *caboclicização*. [...] o processo de caboclicização – que ocorreu principalmente por meio das *missões*, da política do Diretório dos Índios e das medidas repressivas após a Cabanagem – foi concluída na metade do século XIX, quando começou a exploração da borracha na região (VAZ FILHO, 2010, p.107-8).

A tese de que o reconhecimento identitário de indígena perpassa pela ‘descaboclicização’ é explorada também por Arruti (2006) ao descrever o movimento de etnogênese dos índios Xocó de Porto da Folha, no Sergipe, por ser “a região que tem os primeiros registros históricos<sup>82</sup> de grupos de caboclos reivindicando diretamente ao órgão indigenista oficial serem reconhecidos como indígenas” (Idem, p. 243) e, de certo modo, é importante como luz para o entendimento dos demais processos dessa natureza no Brasil.

Em síntese, a etnogênese é parte constitutiva do próprio processo histórico onde quer que grupos humanos existam e não só um dado do passado e do presente. A Amazônia, do mesmo modo que o resto do mundo, foi, é e será um espaço marcado por múltiplos processos de etnogênese que se manifestam na atualidade e se manifestarão na medida em que o futuro for um processo aberto para migrações, invasões, conquistas, fissões e fusões populacionais.

No Nordeste brasileiro, por exemplo, várias sociedades étnicas que recorreram à processos de etnogênese, apesar de resultarem de aldeamentos jesuítas nos quais diferentes grupos se fundiram, podem ser consideradas sociedades nativas. Inversamente, “as parcialidades guaranis do Paraguai se devem à separação entre os que aceitaram e os que recusaram a tutela jesuíta”. Esses movimentos “possibilitaram um comportamento e uma identificação coletiva em sociedades cultural e linguisticamente afins, mas social e politicamente diferenciadas”. Ou seja, “geraram uma etnogênese ao produzirem um novo sujeito coletivo previamente inexistente como tal, embora potencialmente contido em uma

---

<sup>81</sup> Não é objetivo desse trabalho aprofundar esses conceitos, mas é preciso apontar que concordamos com a atribuição dada a eles por Vaz Filho ao afirmar que “uso desindianização no sentido de perda das referências étnicas e culturais indígenas específicas, enquanto caboclicização envolve a aquisição de uma cosmovisão e um modo de vida genéricos, com elementos das tradições culturais indígenas, europeias e africanas” (2010, p. 108)

<sup>82</sup> Essa reivindicação teve um primeiro ciclo entre os anos de 1920 e 40 e retomada nos anos 70, depois de um aparente interrupção de trinta anos, de modo que “a região nordeste concentrasse as primeiras e maiores atenções relativas ao tema” (idem).



configuração cultural” (BARTOLOMÉ, 2006, p. 5, Idem, Ibidem) fato que, apesar de poder sugerir visualmente um distanciamento da condição indígena, não quer dizer que não o são.

Dessa forma podemos concluir que etnogêneses são processos históricos constantes que refletem a dinâmica cultural e política das sociedades anteriores e exteriores ao desenvolvimento dos atuais Estados nacionais. “É o processo básico de configuração e estruturação da diversidade cultural humana. Suas raízes fundem-se nos milênios e projetam-se até o presente” (ARRUTI, 2006, p. 381).

Tendo em vista o entendimento de etnogênese traçado acima na seção seguinte apresentamos este processo no contexto dos Borari e dos Arapium do Maró.

### **A etnogênese dos Borari e dos Arapium do Maró**

É importante explicitarmos nosso entendimento sobre o conceito de etnogênese, antes de aplicarmos ao caso dos indígenas da T.I. Maró. Entendemos por este conceito a reelaboração identitária a partir da condição social, cultural e material do presente, buscando a incorporação de elementos pretéritos da mesma natureza, com o objetivo de guiar o movimento social, cultural e material do futuro. A etnogênese, ou reafirmação étnica, tal qual entende Bartolomé (2009), e da qual comungamos, envolve elementos internos e externos aos grupos envolvidos. Não é, portanto, algo exclusivamente interno a um grupo social, nem mesmo uma construção ou imposição externa. É um fenômeno social resultante do embate dessas duas dimensões e ocorre em grupamentos humanos que apresentam, ou guardam em suas memórias, elementos que indicam contrastividade de relações econômicas e de representações cultural, social em relação à sociedade hegemônica.

Nesse sentido, entendemos os processos de reafirmações étnicas enquanto processos legítimos que ocorrem com grupos sociais, em contextos de pressão por agentes capitalistas, que procuram se livrar da invisibilidade impulsionados por elementos externos que detonam esses processos. Não se trata de utilitarismo *stricto sensu*, mas de uma nova estratégia de sobrevivência ‘facilitada’ agora, no caso brasileiro, pelo novo contexto jurídico favorável posto em curso após a Constituição de 1988. Portanto, o conceito de reafirmação étnica representa a apreensão no nível do pensamento do movimento concreto de resgate identitário de grupos indígenas dados como extintos (elementos internos) pressionados por agentes portadores dos interesses do capital (elementos externos) em um contexto jurídico que reconhece os direitos indígenas sobre a posse do território e a condição étnica diferenciada.

Portanto, para que o conceito de reafirmação étnica possa ser empregado coerentemente para compreensão do movimento real, deve abarcar elementos internos e externos ao sistema social sobre o qual é empregado. Nesse sentido, é inapropriado seu emprego como instrumento de análise do real considerando apenas elementos internos ou externos aos grupos sociais. De modo similar, também não pode ser entendido considerando apenas os elementos externos que estimulam o processo. Ao contrário, a força motriz dos processos de etnogêneses estaria na interação entre os elementos internos e os externos ao sistema. Os dois fatores não podem ser separados (embora o possa no campo analítico-epistêmico, mas não no campo ontológico) e isolados atribuindo a um deles o causador da etnogênese e, consequentemente, usado como fator de deslegitimação desses processos, como ocorre, por exemplo, no mérito da sentença<sup>83</sup> referente ao Processo 2010.39.02.000249-0 e 2091-80.2010.4.01.3902 (SENTENÇA, 2014) na tentativa de deslegitimação da condição étnica dos Borari e Arapium.

Em outras palavras, etnogênese não pode ser entendido como um processo de construção identitária exógena, nem mesmo endógena. De nosso ponto de vista, o processo social de reafirmação étnica em curso nas aldeias da Terra Indígena Maró se coaduna com o entendimento de etnogênese defendido por Bartolomé (2009), tendo em vista a participação de elementos internos e externos envolvidos no processo. Internamente observa-se um grupo de indígenas com origem no aldeamento jesuíta dos Borari, localizado no distrito santareno de Alter-do-Chão (cf. Moraes, 1987)<sup>84</sup> que, embora não se saiba precisamente o motivo, tendo em vista duas possibilidades, a fuga da violência da Cabanagem ou a fuga da epidemia de cólera que abateu a região de Santarém em meados do século XIX, se deslocaram para o interior

---

<sup>83</sup> Em novembro de 2014 a Justiça Federal, através de sua subseção de Santarém-PA, emite sentença decretando a não existência dos Borari e dos Arapium considerando sua extinção resultante da completa miscigenação e aculturação com a sociedade nacional. Em seguida resolve proibir a FUNAI de continuar o processo de demarcação da Terra Indígena Maró e obriga o Instituto de Terras do Pará (ITERPA) a dividir a área em lotes e devidamente distribuir às famílias envolvidas em forma de propriedade privada (Disponível em [http://www.prpa.mpf.mp.br/news/2015/arquivos/Sentenca\\_TI\\_Maro.pdf](http://www.prpa.mpf.mp.br/news/2015/arquivos/Sentenca_TI_Maro.pdf)). Porém, o Ministério Público Federal da sede de Santarém solicita, em fevereiro de 2015, a anulação da sentença apontando vários erros de forma jurídica e de conceitos utilizados no mérito. Em março de 2015 a sentença é suspensa, mas não anulada.

<sup>84</sup> O padre Jose de Moraes, ao descrever para a coroa portuguesa as ações da companhia de Jesus na bacia do Amazonas, testemunha que, partindo da aldeia dos Tapajós, atual Santarém “Subindo o rio Tapajós acima à mão esquerda, em distância de sete léguas está a aldeia de Borari, também da administração dos religiosos da Companhia. Esta aldeia estava unida com a dos Tapajós até o ano de 1738, em que o Padre Manuel Ferreira a separou para Borari, por causa de ser muito grande a aldeia de Tapajós, e não ter terras bastantes para cultura de tantos índios. Defronte de Borari à mão direita do rio está a aldeia de Cumaru ou Arapiuns (Pe. José de Moraes, 1759). Considerando que uma légua náutica tem, aproximadamente, cinco ou seis quilômetros, a descrição acima para a localização da aldeia de Borari coincide com a atual Alter-do-Chão, localizada a 35km de Santarém medidos pelo rio Tapajós.

subindo o rio Arapiuns e depois o Rio Maró<sup>85</sup>, alojando-se em seu médio curso, precisamente na região onde hoje reivindicam a TI. Considerando que os aldeamentos de Alter-do-Chão e Vila Franca, que fica a frente de Alter-do-Chão, porém do outro lado do rio Tapajós, eram chamados pelos jesuítas de Borari e Arapyum, respectivamente, não estranha o fato dos membros das três aldeias da T.I. Maró se auto-referenciarem como Borari e Arapyum.

Por outro lado, considerando que durante muitos anos a região do Maró ficou relativamente afastada da cobiça capitalista, tendo em vista seu grau de interiorização na Amazônia, tais indivíduos não sentiam a necessidade de explicitar sua origem indígena. Ademais, é preciso considerar que essa não explicitação pode ter sido reforçada em razão da estigmatização recebida e cultivada pela cultura nacional dominante contra os índios, reforçando a ocorrência do processo de invisibilização mencionado antes.

Porém, depois da chegada dos madeireiros na região, sobretudo devido à permuta<sup>86</sup> enquanto ressarcimento que o Estado do Pará, através do ITERPA, faz com os proprietários de áreas no então Projeto Integrado Trairão, que fora reivindicado para a demarcação das terras indígenas dos Kayapó, planos de manejo são aprovados na Gleba Nova Olinda cuja parte se superpõe a área reivindicada pelos Borari e Arapium, e começa-se a retirada de madeiras no entorno e no interior da área reivindicada pelos indígenas, os elementos externos começam a estimular os internos.

Amalgamando esses fatos e respaldando juridicamente a mobilização há o conhecimento que os indígenas do Brasil em geral, e da região em particular, passaram a ter da constituição de 1988 bem como da Convenção 169/OIT. Devido o amparo legal que tais legislações proporcionam e o reconhecimento dos direitos indígenas e o conhecimento desses direitos, iniciou-se a reversão do processo de invisibilidade e de criação dos próprios canais de comunicação com os poderes instituídos<sup>87</sup>. Acrescenta-se que, na região o contexto de

---

<sup>85</sup> Embora haja outra teoria, igualmente forte, que afirme a subida pela mata desde a atual Vila Franca (em frente a atual Alter-do-Chão, na outra margem do rio, até o rio Maró, em um local batizado de Bejuçu.

<sup>86</sup> Maiores detalhes em: <http://www.ioepa.com.br/diarios/2010/12/27.12.caderno.00.01.pdf>

<sup>87</sup> Um dos movimentos de desconstrução étnica dos Borari e dos Arapium aparece na sentença quando é sugerido que a aculturação desses indígenas também poderia ser notada na mudança de organização política que teria ocorrido após a ‘marcha dos 500 anos’. Eles teriam trazido de lá a ideia de se organizarem em conselhos, associações, etc., como se fosse um indício do abandono da condição de indígena. Ora, examinando esse exemplo à luz do nosso entendimento de etnogênese que, repetimos, é extraído de Bartolomé (2009), para o qual é preciso “entender as etnogêneses contemporâneas não só em termos da articulação dos grupos étnicos com o Estado nacional, mas também em relação com as dinâmicas internas das sociedades nativas” (Idem, p. 54), é evidente que esse tipo novo de organização é uma resposta interna aos estímulos externos que o demandam. Ou seja, os indígenas criaram seus próprios canais de interlocução com os poderes instituídos incorporando o entendimento de que para fortalecer o movimento de demarcação e homologação de suas terras era necessário à organização política em conselhos, associações, realizar assembleias, etc. No caso dos Borari-Arapium eles criaram a associação jurídica COIAB (Conselho Intercomunitário Indígena Arapium-Borari) através do qual adquiriram estatuto jurídico privado para impetrar juridicamente suas demandas.

reafirmação étnica de grupos tradicionais no baixo Tapajós já havia se iniciado com o processo de etnogênese dos Munduruku de Takuara, mencionado anteriormente, que os indígenas do rio Maró conheciam. É neste contexto que, segundo nossa compreensão, deve ser entendido o processo de reafirmação étnica em curso com os Borari e Arapium do Maró.

Ademais, lutando contra todos os preconceitos e barreiras impostas pelo Estado em associação com os empreendimentos empresariais que procuramos apontar, os Borari e os Arapium conquistaram em 2011 mais um passo em direção a delimitação de seu território pela FUNAI<sup>88</sup>. Em outubro daquele ano foi publicado no DOU o resumo do ‘Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação dos Limites da Terra Indígena Maró’ após conclusão positiva do relatório de identificação da existência desses grupos e do reconhecimento do uso tradicional do território que ocupam. A publicação desse resumo faz parte do rito processual de homologações de terras indígenas no país. O passo seguinte do rito que deveria, por lei, compreender 150 dias<sup>89</sup> antes da definitiva homologação, até hoje (Janeiro de 2016) não foi concluído.

Neste contexto, o processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium do Maró não é uma ‘farsa étnica’, como arbitrariamente deduziu o prolator da Sentença referente aos processos 2010.39.02.000249-0 e 2091-80.2010.4.01.3902 (SENTENÇA, 2014) ao analisar as demandas jurídicas em torno da demarcação da Terra Indígena Maró e decretar sua paralisação. É um legítimo processo de saída da invisibilização e recuperação étnica para defesa do território e de seus recursos, e de reelaborarem e atualizarem seus sistemas representativos sociais consolidando o direito de se manterem Borari e Arapium do Maró.

Nesse contexto de negação da indianidade dos Borari e Arapium do Maró é importante destacar que indígenas dessas etnias não habitam apenas o rio Maró. Os Borari, por exemplo, habitam a região de Alter-do-Chão e Caranazal e há 15 comunidades que reivindicam a identificação Arapium ao longo das margens dos rios Arapiuns e Tapajós. Do mesmo modo que negar a existência de um desses grupos implica a negação de todos, o fortalecimento do processo de reafirmação étnica de um deles implica fortalecimento dos demais. Está aí um importante elemento para entendermos a disputa em torno da visibilização/invisibilização dos indígenas da região do ponto de vista da incorporação de seus territórios (ou não incorporação) à dinâmica capitalista. Ou seja, identificados e reconhecidos esses grupos étnicos e

---

<sup>88</sup>Maiores detalhes em: <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/1983-funai-delimita-terra-indigena-maró>

<sup>89</sup> Compreendendo 90 dias para contestação e outros 60 dias imediatamente subsequentes para a análise das contestações.

homologados seus territórios, uma grande porção de terras ficaria fora da especulação imobiliária, do agronegócio, da exploração madeireira e mineral. Este é o contexto no qual a educação escolar indígena tem ganhado centralidade enquanto elemento de mobilização social e de resgate identitário.

### **A Terra Indígena Maró**

A Terra Indígena Maró<sup>90</sup> (TI Maró) está localizada no Oeste do estado brasileiro do Pará, no interior dos limites geográficos do município de Santarém. A área da T.I. fica compreendida integralmente na margem esquerda do rio Maró. Este é um dos dois afluentes formadores do rio Arapiuns (o outro é o Aruã), cujas águas deságuam na bacia do rio Amazonas, através do rio Tapajós. A denominação ‘Maró’ para o território decorre da importância que o maior rio da região possui para seus moradores indígenas, a margem do qual situam-se suas três aldeias. A área da TI é de 42.373 hectares e o perímetro de 131km<sup>91</sup> e é habitada por indígenas da etnia Borari e Arapium.

O acesso principal à TI, a partir de Santarém, se dá por meio fluvial, sendo que, em barco de linha, a viagem demora em torno de 12h na época da cheia. Porém, na seca fica exposta uma corredeira a frente da aldeia da Cachoeira do Maró (daí o nome desta aldeia) que impede a continuação do barco de linha. Tendo em vista que a aldeia do Novo Lugar se localiza acima desta corredeira seu acesso nessa época fica dificultado. A partir daí a viagem é feita por pequenas embarcações. Os barcos de linha transferem os passageiros cujos destinos estão acima da corredeira para uma embarcação menor<sup>92</sup> que fica acima do obstáculo.

Na imagem 2 a seguir é possível verificar a posição das aldeias em relação à Santarém e a ‘volta grande’ como os indígenas chamam a parte do rio Maró entre a aldeia de São José III e Cachoeira do Maró. Há uma trilha entre as duas aldeias formando um atalho pela mata bastante utilizada pelos indígenas que indica o intercâmbio entre eles e os moradores da

---

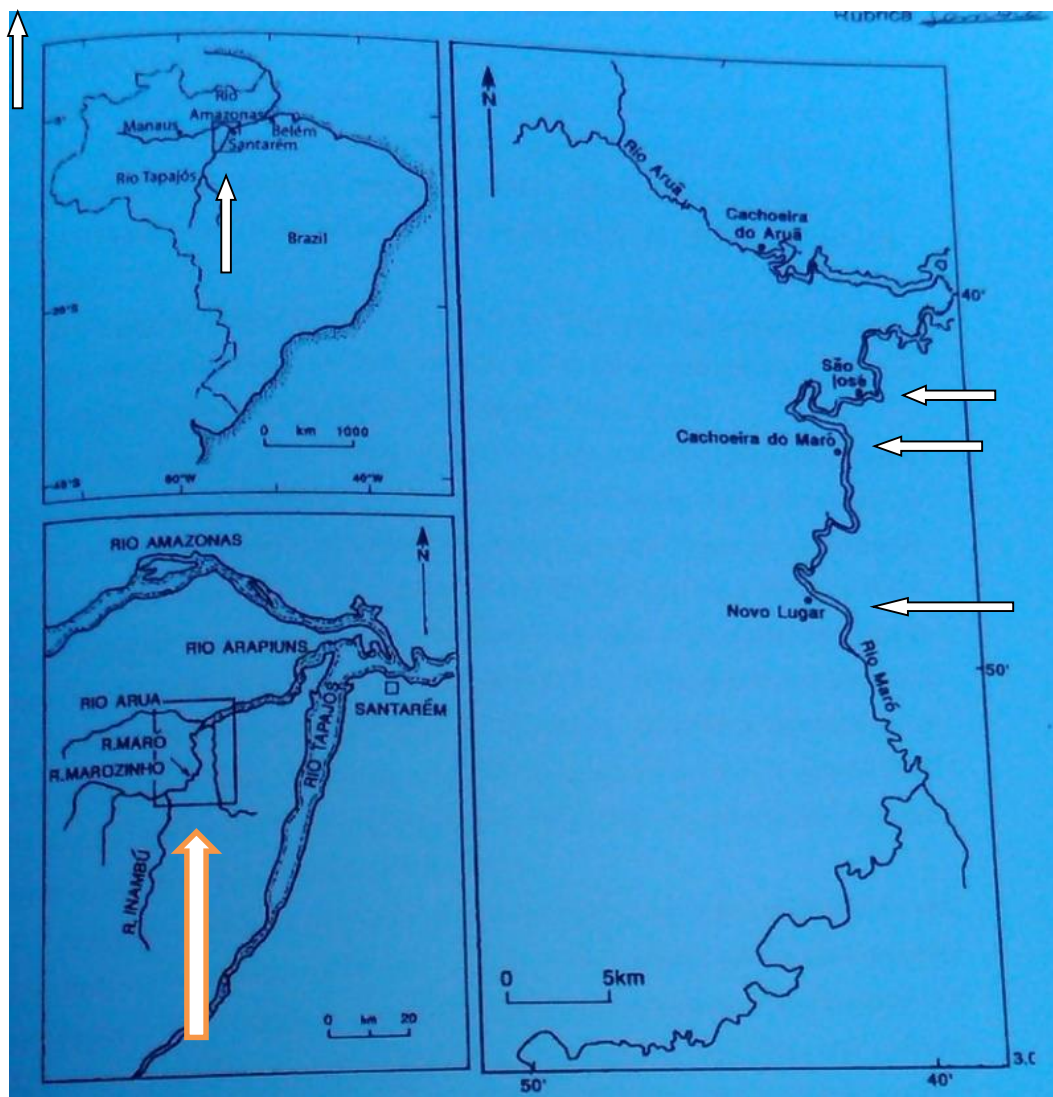
<sup>90</sup> Sobre a definição deste nome para a T.I é interessante o relato constante no resumo do ‘Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Maró’, peça técnica que compreende o processo FUNAI – 08620.000294/2010, à folha 721, segundo o qual: “consta no Sistema de Terras Indígenas da Diretoria de Proteção Territorial/FUNAI o nome Terra Indígena Rio Maró, contudo, a escolha dos Borari e Arapium para referenciar-se a seu espaço de ocupação é somente Maró e, assim, definiram coletivamente pelo nome de Terra Indígena Maró”.

<sup>91</sup> Dados retirados do resumo do relatório circunstanciado de identificação e delimitação da Terra Indígena Maró, disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=36&data=10/10/2011>. Acessado em 02 de outubro de 2014.

<sup>92</sup> Chamada de bajara.

RESEX<sup>93</sup>, tendo em vista que a área a direita do rio, portanto, todo percurso da trilha, pertence a esta reserva extrativista. Esse destaque é importante para compreendermos mais adiante a composição dos alunos da escola da aldeia da Cachoeira do Maró.

**Imagem 2 - Localização geográfica da Terra Indígena Maró**



(Fonte: Processo FUNAI 08620.000294/2010, folha 330. Destaques nossos)

Na imagem acima é possível constatar a posição central que a Terra Indígena ocupa em relação aos rios Amazonas e Tapajós cuja abundância de água participou da geração das riquezas naturais cobiçadas, bem como a dificuldade de acesso assegurou, até recentemente, sua baixa extração.

<sup>93</sup> Reserva Extrativista Tapajós-Arapium.

A vegetação da TI caracteriza-se por apresentar grande extensão de floresta densa, de elevada biomassa e diversidade de plantas. Tal floresta é conhecida genericamente como floresta tropical úmida ou floresta tropical pluvial, dividindo-se em dois tipos: floresta de terra firme e floresta inundável. A primeira representa 90% do território (LOPES, 2011, p. 17) e oferece a caça e a maioria das plantas medicinais. A segunda oferece alimentação para os peixes e parte das plantas medicinais. Porém, é na floresta de terra firme que se encontram as árvores de maior porte e os recursos minerais sobre os quais incidem os conflitos na região.

Na próxima imagem é possível verificar o desenho cartográfico da Terra Indígena Maró e confrontá-la em relação às áreas contíguas e indicar como caminha a proposta estadual de reordenamento territorial da região. Importante lembrar que terras indígenas são de propriedade da união enquanto que a área fora arrecadada pelo estado do Pará sob a denominação de Gleba Nova Olinda.

Assumindo como de propriedade do Estado do Pará as terras da região do rio Maró, no ano de 2006, o então governador do estado, Simão Jatene (PSDB), autorizou, através do decreto 2.472-2006, assentamentos na gleba Nova Olinda, destinado aos que passaram a ser chamados de permutados<sup>94</sup>. Estes seriam fazendeiros do Sul do país que adquiriram títulos fundiários do governo do Pará na década de 1980, oferecidos pelo ITERPA (Instituto de Terras do Pará) no âmbito do projeto Trairão, em São Félix do Xingu. No entanto, a FUNAI reconheceu, em 1990, por meio do Decreto 98.865-1990, que essas terras constituíam uma área imemorial indígena com ocupação histórica dos índios Kayapós. Com isso determinou a imediata retirada dos ocupantes exógenos. Forçados a sair, os fazendeiros exigiram do governo do estado indenização dos valores relativos à aquisição daquelas terras ou outra área em forma de permuta como compensação. Assim foi destinada a eles, a título de permuta, parte da gleba Nova Olinda, ocupada por dezenas de comunidades amazônicas, dentre as quais estão as aldeias dos Borari e dos Arapium. A chegada dos permutados na região intensificou os conflitos na região.

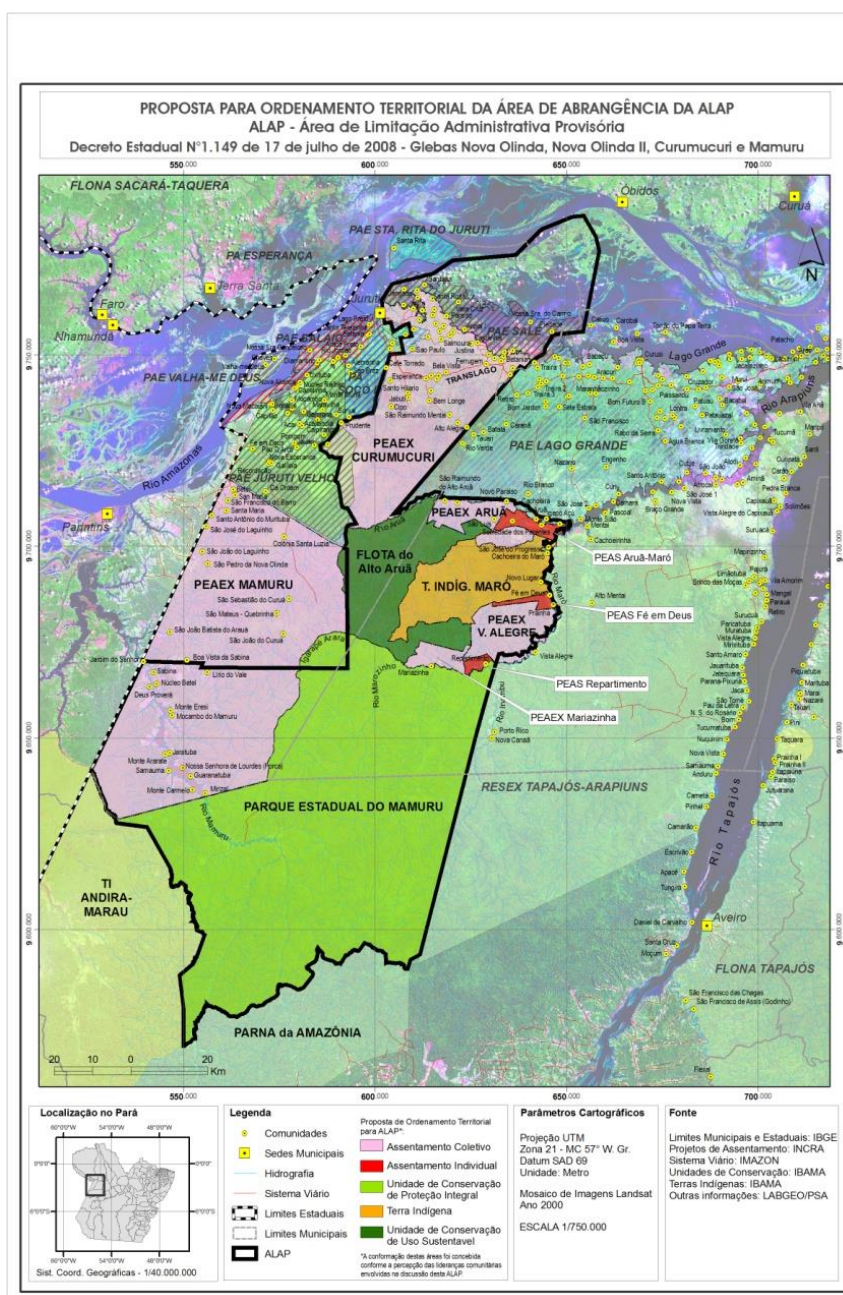
A fim de amenizar a situação, o governo seguinte, do Partido dos Trabalhadores, institui, através do Decreto n.º 1.149/2008, a ALAP (Área de Limitação Administrativa Provisória) objetivando para região o ordenamento territorial traçado no mapa da imagem abaixo.

---

<sup>94</sup> Segundo a ONG Terra de Direitos que presta assessoria jurídica aos indígenas da região, os permutados são em número de vinte perfazendo uma área total de 39.368 hectares de terras e que se somaram aos agressores históricos dos indígenas da região (disponível em: <http://terradedireitos.org.br/2013/08/04/ficha-tecnica-terra-indigena-maroro/>)



**Imagem 3 - Mapa com as áreas destinadas ao reordenamento fundiário da região da T.I Maró.**



Fonte: Instituto de Terras do Pará - ITERPA

No entanto, esta administração estadual não resistiu a um mandado e, no pleito seguinte, o mesmo Simão Jatene reassumiu o governo. Contudo, em paralelo a atuação estatal ocorria um processo de mobilização social que reivindicou e garantiu parte do ordenamento traçado pela Área de Limitação Administrativa Provisória - ALAP. No caso da T. I. Maró o processo de reivindicação territorial dos indígenas habitantes dessa área data do ano de 2000. A iniciativa de reivindicação territorial fundamentada na condição étnica agravou os conflitos



fundiários da região, de modo que, como reconhece a autora do laudo antropológico do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação dos Limites da Terra Indígena Maró:

A Gleba Nova Olinda I, tem sido, nos últimos dez anos, palco de variados conflitos fundiários, tais como entreveros entre madeireiros, grileiros e comunidades residentes, sejam elas indígenas ou não indígenas. Os anos de 2002 a 2004 foram marcados por uma série de denúncias no Ministério Público Federal (MPF), sede Santarém, sobre perseguição a lideranças indígenas da TI Maró, inclusive a de sequestro e tortura (SILVA, 2011, p. 13)

Esses conflitos, de um lado, são causados pelo assédio com que os madeireiros se entregam a exploração das riquezas naturais da parte da Amazônia à qual essa T.I. pertence. De outro, pelo próprio Estado que através de seus instrumentos favoráveis à acumulação do capital aprovam planos de manejo no entorno e no interior da T.I. Maró<sup>95</sup>. Como reconhecido oficialmente, através da aprovação<sup>96</sup>, da autorização para publicação e pela própria publicação no Diário Oficial do resumo do relatório circunstanciado de identificação e delimitação da terra indígena Maró,

a Gleba Nova Olinda I, área de terras públicas sob jurisdição do Estado do Pará, e território de onde está encravada a TI Maró, apresenta grandes atrativos para o agronegócio, como alto potencial de recursos naturais (fauna e flora). A Gleba possui muitos recursos madeireiros, que, além de terem alto valor comercial e ecológico, são fonte de renda para as comunidades locais, por favorecerem a produção de óleos e resinas. Reconhece-se sobretudo o valor comercial das espécies de madeira existentes na região, que atraem a exploração madeireira (DOU, 2012, p. 37).

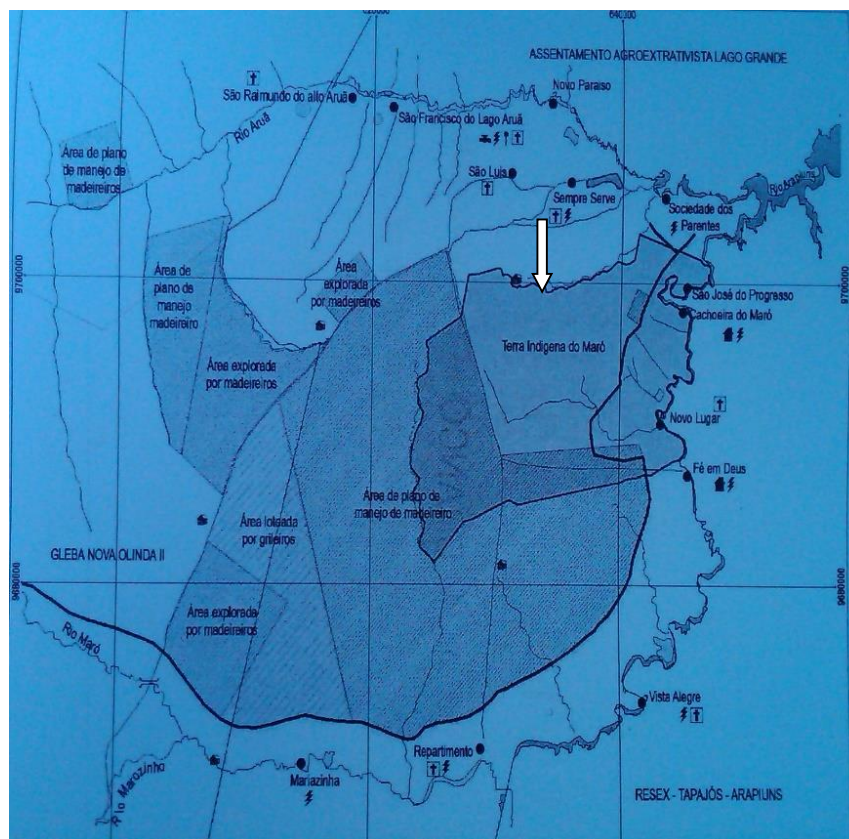
Depois desses conflitos, que influenciaram a decisão tanto do Estado, como dos indígenas, pela área que seria destinada a TI Maró, o resultado se equilibrou na seguinte configuração:

---

<sup>95</sup> Segundo os documentos que tivemos acesso durante a pesquisa de campo apresentados pelo segundo cacique da Aldeia Novo Lugar, há treze planos de manejo 'sustentáveis' aprovados pela Secretaria Estadual do Meio Ambiente SEMA/PA para extração de madeira durante o biênio 2013-14, sendo alguns completamente no interior da TI, outros parcialmente e o restante no entorno da TI.

<sup>96</sup> O resumo do relatório circunstanciado de identificação e delimitação da TI Maró foi aprovado e encaminhado para publicação através do despacho 107 de 07 de outubro de 2011 pelo então presidente da FUNAI. (Cf. Processo FUNAI 294/2010, folha 734).

**Imagem 4 - Mapa da TI Maró no contexto da ação de madeireiras através de Planos de Manejo**



(Fonte: Processo FUNAI 08620.000294/2010, folha 338. Destaque nosso)

Porém, como adiantamos na primeira seção deste capítulo o assédio dos madeireiros e do Estado aos recursos naturais da Amazônia em geral e desta área, em particular, não cessou. Pudemos constatar em nossas pesquisas de campo a derrubada de árvores no interior da T.I. por madeireiros, o plaqueamento de muitas árvores, inclusive de árvores proibidas por lei de serem mortas, como a castanheira, e de áreas para manejo aprovados pela SEMA/PA dentro da TI, o assoreamento de igarapés (que contribuem para a formação da identidade dos Borari e dos Arapium) resultado de construção de passagem para caminhões escoarem madeira, estradas abertas com parte dentro da TI, etc.

Os Borari e os Arapium dessa T.I.<sup>97</sup> estão distribuídos por três aldeias. Os Arapium habitam as aldeias de São José III e Cachoeira do Maró. Os Borari habitam a aldeia de Novo Lugar. A aldeia de São José III é a primeira a ser avistada por quem sobe pelos rios a partir de

<sup>97</sup> Importante reafirmar que há outras comunidades habitadas por indígenas na região do baixo rio Tapajós que se identificam como Borari e Arapium.

Santarém, uma hora depois em barco de linha avista-se a aldeia da Cachoeira e, por fim, e mais distante da foz do Maró, situa-se a aldeia do Novo Lugar (ver imagem 2 da página 101).

Tanto os Borari, como os Arapium, são falantes, atualmente, apenas do português. Porém, como destacado por Silva (2011, p. 20), “os Arapium e os Borari guardam, na memória dos mais velhos, o tempo da *gíria*, forma como denominam o *Nheengatu*”. E, apesar do histórico de discriminação, guardado em suas memórias, que sofriam os falantes dessa língua e a negação de sua transmissão pelos pais enquanto instrumento de resistência, a antropóloga responsável pelo relatório antropológico revela que na época de suas pesquisas para a confecção do referido laudo havia uma única falante de algumas palavras em *Nheengatu*<sup>98</sup> na TI e que detectou a utilização de algumas palavras nessa língua durante rituais (idem, p.21).

Um fator importante de haver o uso de palavras em *Nheengatu* no vocabulário falado por estes indígenas foi permitir vislumbrar o tronco linguístico Tupi como o originário desses povos, uma vez que, “O *Nheengatu* é uma língua criada a partir do Tupi, principal tronco linguístico dos grupos étnicos da região do baixo Amazonas, de acordo com estudos históricos sobre migração Tupi nos séculos XV e XVI” (Ibidem). E, “a facilidade de introdução, expansão e consolidação da língua [*Nheengatu*] na região do baixo Amazonas é reflexo do grande número de grupos Tupi na área” (Idem, p. 21). Pertencimento também reafirmado pelo Diretor de Proteção Territorial da FUNAI através do ofício 154 de 02 de março de 2011, onde se lê:

Devido a especificidade da colonização na região os habitantes nativos tiveram receio de assumir a identidade indígena ao longo de todo o século XX, uma vez que os estereótipos negativos associados aos indígenas se convertiam, na prática, em todo tipo de discriminação, cerceamento, usurpação e violência. Esta situação começou a se alterar após a promulgação da constituição de 1988, quando o Estado brasileiro passou a reconhecer o valor positivo da diversidade cultural, bem como direitos e garantias aos povos originários. Como se conclui, o movimento de reafirmação étnica nasceu da articulação política dos habitantes nativos para a defesa de um território que começava a ser apropriado e organizado sob uma lógica totalmente distinta daquela até então vigente. Os povos indígenas que ocupam tradicionalmente o baixo Tapajós constituem, portanto, o fruto de várias gerações de pessoas que nasceram e viveram na região, mantendo uma relação singular com o território, desenvolvida no interior de um universo cosmológico Tupi (FUNAI, 2010-14, folha 282)

Não é o objetivo dessa tese discutir o pertencimento mais provável dos Borari e dos Arapium em relação aos grandes grupos étnicos do passado que marcam a etnografia

---

<sup>98</sup> O *Nheengatu*, também é conhecido como língua geral amazônica, língua brasílica e tupi moderno. É uma língua derivada do tronco tupi, pertencendo, portanto, à família linguística tupi-guarani. Até o século XIX, foi veículo da catequese e da ação social e política luso-brasileira na Amazônia, sendo mais falada que o português no Amazonas e no Pará até 1877.

brasileira<sup>99</sup>. Mas, é interessante destacar que a denominação Arapium é mais fácil de ser entendida pela presença do grande rio<sup>100</sup> de mesmo nome formado pelo deságue do rio Maró (e do Aruã) que conforma muitos grupos étnicos da região que o tem como elemento central de sua formação identitária.

Em outra direção há relatos na literatura que conectam os Arapium aos índios Mawé, como é o caso de Coudreau (1977) que em seu texto “Viagem ao Tapajós” afirma que os Maués habitavam o rio Arapiuns no século XIX e da tese abaixo:

Desde os seus primeiros contatos com os colonizadores, tem sido atribuído diversos nomes a essa tribo [Mawé]. Assim, são chamados Maués, Maué, Maooz, Mabué, Mangués, Mauris, Mawés, Maraguá, Maguases, Andirá, Andirazes e *Arapium*. Essa grande variedade de nomes deve-se provavelmente às constantes migrações que os Mawé tiveram que fazer para poder sobreviver às constantes perseguições de que foram vítimas (BELLIZZI, 1958, p. 25. Grifo nosso)

A hipótese da conexão histórica entre os Arapium e os Mawé é reafirmada por antropólogos recentes que trabalharam pela região do rio homônimo. Lima (2015, p. 77) entende que esta conexão resulta dos elementos etnográficos apresentados pelo jesuíta João Daniel que trabalhara no aldeamento de Vila Franca do Arapium por volta de 1755 e escrevera texto sobre “diversos predicados dignos de nota” dos indígenas que denominava por Arapium.

Sobre a autodenominação Borari dos habitantes da aldeia Novo Lugar, ela resulta da conexão histórica que possuem com o aldeamento dos Borari de Alter-do-Chão, de onde os primeiros habitantes da aldeia do Novo Lugar teriam vindo. Sobre a existência dos Borari de

---

<sup>99</sup> Sobre essa discussão é interessante reproduzir os argumentos da antropóloga responsável por elaborar o relatório antropológico da TI Maró. Escreve a relatora: “É salutar a consideração de Menéndez (1981) sobre a predominância de grupos Tupi na região do Tapajós desde o século XVII. Rodrigues (1985), a partir de critérios fonológicos, propõe a distinção de oito subconjuntos de línguas da família Tupi e Tupinambá, não mais faladas, mas intensamente documentadas nos séculos XVI e XVII, com abrangência desde a costa de São Paulo até o litoral nordestino e da costa do Maranhão e do Pará à foz do Tocantins. O autor insere o *Nheengatu* no mesmo subconjunto e indica que sua criação é fruto do contato entre falantes tupinambá e falantes do português. A presença e o contexto de migração Tupi no Baixo Amazonas tem norteados pesquisas do ponto de vista geográfico, antropológico e linguístico. Wright (2005) defende que, no século XVII, os Tupinambá da região do rio Tapajós realizaram um processo de *tupinização* – incorporação do sistema de referência de base Tupi – entre os grupos Mundurucu e Maués (segundo Coudreau em sua “Viagem pelo Tapajós (1977), os Maués habitavam o rio Arapiuns no século XIX) que, por extensão, repercutiu na dominação dos Tupinambá e Tapajó na região, relatada por cronistas. Pode-se deduzir que esse processo tenha ocorrido também entre outros grupos não-tupi. A *tupinização* estaria associada à relação de vassalagem/escavidão entre os grupos do tronco Tupi e a política homogeneizadora adotada pelas missões. Assim, a *tupinização* seria possível entre grupos que compartilhassem de estruturas gramaticais semelhantes, não necessariamente participantes da mesma família linguística, confirmando a perspectiva da predominância Tupi na região. Possivelmente, o *Nheengatu* e as línguas indígenas foram utilizadas concomitantemente e, num determinado nó crítico da história, algumas populações passaram a utilizar somente a língua franca. Décadas depois, o *Nheengatu* foi colocado em desuso pelas políticas educacionais de implantação do português, que imputaram características de inferioridade e ignorância à língua franca” (Silva, 2011, p. 21-22)

<sup>100</sup> Registra-se que é próprio da característica tupi ter o rio como primeira referência identitária, elementos que os Borari e os Arapium preservam.

Alter-do-Chão, dois relatos são interessantes. O primeiro é o registro fixado na placa de entrada da atual igreja de Alter do Chão, onde se lê:

Em 1738, o Padre Manuel Ferreira fundou a missão de Nossa Senhora da Purificação na antiga Aldeia dos índios Borari e construiu uma pequena igreja de taipa de mão que ficou sob a administração dos padres jesuítas até 1759. No dia 06 de março de 1758, o governador do Pará Francisco Xavier de Mendonça Furtado elevou a missão a categoria de vila, dando-lhe a denominação de Alter do Chão. [...] A atual igreja é a terceira a ser construída nessa vila balneária. O início de sua construção data de 1876<sup>101</sup>.

E, a segunda, é o interessante relato do padre Jose de Moraes que, ao descrever para a coroa portuguesa as ações da companhia de Jesus na bacia do Amazonas, testemunha que, partindo da aldeia dos Tapajós, atual Santarém:

Subindo o rio Tapajós acima à mão esquerda, em distância de sete léguas está a aldeia de Borari, também da administração dos religiosos da Companhia. Esta aldeia estava unida com a dos Tapajós até o ano de 1738, em que o Padre Manuel Ferreira a separou para Borari, por causa de ser muito grande a aldeia de Tapajós, e não ter terras bastantes para cultura de tantos índios. Defronte de Borari à mão direita do rio está a aldeia de Cumaru ou Arapiuns (MORAIS, 1759).

Considerando que uma légua náutica converte-se aproximadamente em cinco ou seis quilômetros, a descrição acima para a localização da aldeia de Borari coincide com a atual Alter-do-Chão, localizada a 35km de Santarém medidos pelo rio Tapajós. Essa localidade reivindica junto ao Ministério da Justiça a demarcação de seu território como Terra Indígena Borari de Alter do Chão<sup>102</sup>. É interessante destacar que de acordo com os relatos dos indígenas Borari mais antigos da aldeia de Novo Lugar é convergente o relato de que seus antepassados vieram de Alter-do-Chão<sup>103</sup>.

<sup>101</sup> Interessante destacar o modo ambíguo das palavras usadas na placa. Ela sugere a extinção dos Borari em dois momentos. Primeiro afirmando que o local da missão se deu no **antigo aldeamento** destes indígenas e o segundo momento é apontar que hoje a aldeia se transformou em uma **vila balneária**, ignorando completamente os atuais movimentos dos Borari de Alter do Chão pelo reconhecimento étnico e pela demarcação e homologação de suas terras (ver <http://www.funai.gov.br/index.php/terras-indigenas-tapajos>). O processo de demarcação desta TI encontra-se na fase de publicação do laudo antropológico, cuja conclusão foi: “A conclusão do presente relatório é que a área identificada pelo GT 776 é ocupada segundo usos, costumes e tradições do grupo indígena Borari e demarcá-la significa reconhecer seu direito originário à posse permanente de terras que ocupam tradicionalmente “desde o começo”, como eles próprios dizem. Garantir o usufruto exclusivo de tais áreas aos Borari, através do processo demarcatório, é condição indispensável e fundamental para assegurar a reprodução física e cultural deste povo indígena, num momento de sérias ameaças e impactos sociais e ambientais decorrentes da crescente ocupação da região. Demarcar a Terra Indígena Borari é fazer valer o que manda a Constituição vigente, contribuindo, desta forma, para a continuidade histórica dos Borari enquanto um grupo etnicamente diferenciado” (PEREIRA, 2008, p. 198).

<sup>102</sup> Conforme: [www.funai.gov.br/index.php/terras-indigenas-tapajos](http://www.funai.gov.br/index.php/terras-indigenas-tapajos). Acessado em 24 de novembro de 2014.

<sup>103</sup> O que não fica muito claro nos depoimentos são os motivos dessa ‘subida’. Alguns depoimentos afirmam ter sido causado pela necessidade de escapar dos horrores da Cabanagem (1835-1840). Porém, a partir da leitura de Silva (2011, p. 43) é possível extrair a hipótese de escapar do surto de febre amarela (1850) e de cólera (1855-56) que assolou o Grão-Pará nessas épocas como a causadora dessa subida. Sobre a primeira hipótese encontramos relatos de indígenas Arapium que afirmaram ser sido comum no passado encontrar balas de canhões ao fazerem

Ou seja, o motivo para a auto-definição étnica Borari dos indígenas da aldeia de Novo Lugar é a relação histórica dos primeiros moradores com Alter-do-Chão. Assim, a auto denominação Borari para a ascendência étnica dos indígenas do Novo Lugar decorreria do vínculo que seus antepassados possuíam com o aldeamento Borari de Alter-do-Chão ainda presente em suas memórias históricas.

Voltando à questão da relação entre os indígenas dessa região e o universo cultural Tupi, é interessante apontar que a migração por rios com a utilização de canoas para o deslocamento e a ocupação preferencial das florestas tropicais e subtropicais é uma característica dos grupos Tupi (Silva, 2011, p. 47). Daí, novamente, o registro de palavras em *Nheengatu* nos rituais desses indígenas cujas migrações ocorreram em canoas por rios e igarapés.

Vale ressaltar que a força que o *Nheengatu* possui na memória de alguns membros dessa TI reflete-se na presença da disciplina de Língua *Nheengatu* no currículo das três escolas da TI como parte de um processo de resgate da identidade. Em paralelo, todos os professores Borari e Arapium que atuam nas escolas estão num processo de reaprendizado do *Nheengatu*, através da participação em cursos de formação de professores indígenas em uma Licenciatura Intercultural ofertado pela Universidade Estadual do Pará, campus de Santarém, de modo a instrumentalizar e satisfazer sua demanda por educação escolar bilíngue, em português e *Nheengatu*. “O *Nheengatu*, nessa perspectiva deixa de ser a língua da dominação dos séculos passados, para se transformar num símbolo de identidade” (SILVA, 2011, p. 22).

Do ponto de vista da distribuição demográfica temos o seguinte quadro<sup>104</sup>: Aldeia Cachoeira do Maró com 88 habitantes distribuídos por 15 famílias, Novo Lugar com 67 habitantes distribuídos por 12 famílias e São José III com 84 habitantes distribuídos em 16 famílias. Portanto, são, ao todo, 239 habitantes distribuídos em 43 famílias, o que gera uma família média composta por cinco ou seis pessoas.

Os Borari e os Arapium do Maró iniciaram o movimento de reafirmação étnica no início dos anos 2000. Em 2008 conseguiram que a FUNAI iniciasse o processo demarcatório através da criação do Grupo de Trabalho para identificação (GT de Identificação). Em 2010, conquistaram a abertura do processo FUNAI 08620.0294/2010 de homologação do território que reúne toda a documentação necessária para os procedimentos de identificação e delimitação da TI Maró. Porém, com a demora da FUNAI em publicar no Diário Oficial da União (DOU)

---

suas roças na atual TI Maró. Sobre a segunda hipótese não encontramos nenhum relato que se refere a ela de qualquer forma que seja.

<sup>104</sup> Fonte: Agente Comunitário de Saúde, 2012.

os resumos dos laudos antropológico, ambiental e fundiário necessários para o prosseguimento desse processo, os indígenas acionam o Ministério Público Federal (MPF) para exigir essa publicação. Em resposta a Ação Civil Pública 2010.39.02.000249-0 ajuizada pelo MPF contra a FUNAI para que esta promova a publicação dos laudos, em novembro de 2011<sup>105</sup> eles são, finalmente, publicados. A fase seguinte, de contestação, que judicialmente deveria se estender por 90 dias contados a partir da publicação no DOU (11/2011), ainda se encontra inconclusa, sem sequer ter sido apreciadas as contestações<sup>106</sup>.

Tendo em vista um contexto em que se declarar indígena é desfavorável requerendo extraordinária força, entendemos que é importante apresentar características étnicas dos Borari e dos Arapiuns elencados e registrados pelo laudo antropológico de demarcação da Terra Indígena Maró e por nosso trabalho de campo, embora comunguemos da concepção de que o que define o indígena é o autorreconhecimento, conforme prevê a legislação<sup>107</sup>.

Dessa forma, na seção seguinte apresentamos os elementos étnicos dos Borari e dos Arapium com base no levantamento feito para o laudo antropológico do processo de demarcação e homologação da Terra Indígena Maró e na coleta de dados proporcionada por nosso trabalho de campo.

### **Etnografia dos Borari e dos Arapium do Maró<sup>108</sup>**

Uma boa síntese das características étnicas dos indígenas da T.I. Maró pode ser extraída do site da FUNAI por ocasião da publicação do resumo do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação dos Limites da Terra Indígena Maró (SILVA, 2011) no Diário Oficial da União da edição de 10 de outubro de 2011. Na publicação consta o seguinte registro:

---

<sup>105</sup> Maiores detalhes em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=36&data=10/10/2011> e <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/1983-funai-delimita-terra-indigena-maroe>

<sup>106</sup> Soma-se ao atraso, infelizmente, corriqueiro dos órgãos oficiais quando se trata da implementação de direitos indígenas, em novembro de 2014 a Subseção da Justiça Federal de Santarém emite sentença declarando a inexistência desses indígenas e determina a paralisação do processo de delimitação e demarcação dessa TI. O Ministério Público Federal sediado na mesma cidade impetrou recurso de anulação dessa sentença, o que gerou sua suspensão, mas, até o momento, a anulação ainda não foi emitida nem discutida pelo STF.

<sup>107</sup> Conforme a Convenção OIT 169/1989: “autoidentificação como indígena ou tribal deverá ser considerada um critério fundamental para a definição dos grupos aos quais se aplicam as disposições da presente Convenção” (OIT, 1989).

<sup>108</sup> Importante registrar que as informações relatadas nesta seção são uma composição entre os dados que coletamos em nossas pesquisas de campo com os do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação dos limites da Terra Indígena Maró coordenado pela antropóloga Georgia da Silva (2011) que compõe o processo FUNAI - 08620.000294/2010 sobre a homologação desta T.I.

A Funai publicou nesta segunda-feira, dia 10 de outubro[2011], no Diário Oficial, despacho de seu presidente, Márcio Meira, aprovando as conclusões do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Maró. Com isso, a Terra indígena (TI), que antes se encontrava em estudo, passa a ser considerada Delimitada, e poderá avançar para as próximas etapas do processo demarcatório. A TI está localizada no curso do rio Maró, no município de Santarém, estado do Pará, região do baixo Tapajós. De acordo com o relatório, a TI Maró tem 42 mil hectares e é habitada por 239 pessoas, dos povos Borari e Arapium. Os indígenas reivindicavam a delimitação da terra desde 2000. Registros históricos indicam a presença de indígenas na área data ao menos desde o século XVII. Os Borari e Arapium possuem alta dependência dos recursos ambientais, praticando, além do plantio de mandioca, coleta de frutos como o uxi, o açaí e a bacaba, caça de espécies como cotia e paca, pesca no Rio Maró em igarapés e lagos e extração de diversas ervas medicinais. A mata da região tem também importância simbólica e religiosa para os indígenas, já que, para eles, lá residem seres espirituais, como o curupira e os encantados. Dessa forma, as atividades produtivas e sociais dos indígenas dependem da integridade do meio ambiente em seu território, que no último período vinha sendo prejudicada pela presença crescente na região de empresas madeireiras e atividade agrícolas por parte de não índios. O processo demarcatório, portanto, é essencial para proteger o território e garantir a reprodução física e cultural desses povos<sup>109</sup>.

Apesar deste ‘atestado’ de indianidade reforçamos que partimos do entendimento assegurado em lei (OIT, 1989) segundo o qual a condição étnica de um grupo ou indivíduo parte do autoreconhecimento e da consciência de pertencimento a um grupo etnicamente diferenciado. De qualquer modo, abaixo apresentaremos mais detalhadamente os elementos étnicos dos Borari e Arapium do Maró.

A característica de pertencimento étnico mais geral apresentada pelos indígenas Borari e Arapiuns é a designação sociopolítica de suas lideranças por cacique e pajé. Essas lideranças<sup>110</sup> geralmente são responsáveis pela intermediação entre os interesses indígenas e as instâncias governamentais do Estado e da organização interna das aldeias. São escolhidas em processos coletivos de decisão, mas são ocupadas por pessoas com reconhecimento e histórico de liderança na comunidade. Cada uma das três aldeias escolhe seu próprio cacique e não há escolha de um cacique geral para representá-las em conjunto. Cada aldeia possui autonomia política para decidir assuntos internos. Quando o assunto diz respeito à Terra Indígena é feita reunião com convite estendido a todos e as decisões são tomadas em conjunto em um profundo processo de discussão e de negociação.

<sup>109</sup> Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/1983-funai-delimita-terra-indigena-marro>

<sup>110</sup> No caso dos Borari do Novo Lugar uma mesma liderança ocupa a posição de cacique e pajé. Porém, são os únicos dentre as três aldeias que contam com um segundo cacique.



O cacique Borari do Novo Lugar também ocupa a posição de pajé. Porém, para não sobrecarregá-lo, dado sua idade avançada, este grupo elegeu um segundo cacique. Importante registrar que este pajé é considerado *sacaca*<sup>111</sup> pelos moradores da região. Esta designação para um curandeiro significa que ele tem mais poderes do que os costumeiros para um pajé<sup>112</sup>.

Para compreender a função de um pajé e de um *sacaca* é necessário adiantar outra característica dos indígenas da região, a crença nos encantados. Isto, porque, os curadores

estabelecem a ponte entre os *encantados* e os humanos. Ao incorporar no *pajé*, os espíritos dirigem-se aos circunstantes, repreendem-nos por terem desrespeitado regras de respeito à natureza, aconselham-nos a bem proceder, para evitar serem molestados, e sobre o que fazer para se curar de males. Assim, muitos dos costumes indígenas são reforçados pelo discurso dos *encantados*, através do *curador*. E até a figura dos indígenas é reforçada por eles (VAZ FILHO, 2010, p. 412).

Segundo suas crenças, os encantados representam entes sobrenaturais invisíveis aos homens normais e dotados de qualidades sobrenaturais, e que possuem um mundo próprio nas profundezas dos lagos, dos rios e nas matas. Muitos encantados moram nas cabeceiras dos igarapés, por isso a necessidade de incorporar aos domínios das terras indígenas as cabeceiras dos principais igarapés que mantêm a cosmologia preservada. A crença é a de que eles protegem a mata e os igarapés e eventualmente emergem para buscar alguma pessoa para visitar sua morada, convencendo-a mudar para o mundo dos encantados. Desrespeitá-los pode gerar mal-estar físico que somente curandeiros podem remediar. Desse modo, examinando a relação entre os indígenas da T.I. Maró, os encantados e o território, Silva ressalta:

A complexa teia de relações sociais entre humanos, entre os humanos e não humanos (recursos naturais e seres socioespirituais) aponta os rios e igarapés como unidade de pertencimento dos indígenas. Quando se perguntava sobre o lugar de nascimento dos indígenas mais velhos, os nomes dos rios eram trazidos para indicar locais de pertencimento. Para eles, a terra apenas significava algum elemento relacionado com a localização dada a partir do rio (2011, p. 56).

Ou seja, o resultado da relação com os encantados e sua morada é importante para a consolidação do pertencimento territorial e identitário desses indígenas tendo em vista a necessidade de estabelecimento de negociações com estas entidades sobrenaturais, uma vez que o ambiente também é manipulado/compartilhado por/com eles. O respeito aos encantados e a importância que esses detêm na cosmovisão dos Borari e os Arapium estão presentes nas

<sup>111</sup> Curandeiro com poderes mais amplos do que os normalmente atribuídos ao pajé.

<sup>112</sup> Em uma de nossas visitas de campo pudemos verificar o prestígio que este pajé possui para a localidade tendo em vista a quantidade de demandas que ficou submetido e a centralidade que ocupou em um episódio em que os encantados se manifestaram contra alguns visitantes. Constatamos também seu prestígio e respeito por outras etnias que frequentemente o procuram para consultas ‘médico-espirituais’.

canções coreografadas e narradas em seus rituais. Inclusive há o registro da intervenção dos encantados nas narrativas sobre o deslocamento territorial até a fixação nas atuais localidades.

De certa forma conectado à crença no pajé curador está a crença no ‘momento parturial’ que os Borari compartilham com os Arapiuns. Este momento compreende práticas e crenças que envolvem o nascimento. Momentos antes do nascimento é preciso levar a gestante para ter a barriga puxada pela ‘mãezinha’. O objetivo é deixar a criança na posição correta para o nascimento. A ‘mãezinha’ goza de grande reputação de modo que depois do nascimento a criança terá que tomar sua benção em sinal de agradecimento e respeito. No caso da Aldeia do Novo Lugar a ‘mãezinha’ é também uma das detentoras do conhecimento da medicina natural da região<sup>113</sup>. Este dado mostra que o conhecimento de espécies botânicas com fins medicinais não se restringe aos pajés, mas é compartilhado e difundido entre os indígenas<sup>114</sup>.

A relação de respeito entre humanos, com os encantados e com a natureza se revela no ritual realizado na primeira noite de lua cheia de cada mês. Nessa ocorrência os indígenas do Novo Lugar se reúnem à frente de um dos núcleos familiares previamente escolhidos para a ocasião para agradecer aos encantados e antepassados os préstimos do mês, entoando cânticos em *Nheengatu*, dançando e bebendo *xibé* ao redor de uma fogueira.

*Xibé* é uma alimentação feita de farinha de mandioca acrescida de água formando um caldo denso bastante difundida entre os grupos indígenas da região do baixo Tapajós. Aliás, os produtos decorrentes da manipulação da mandioca configuram a principal fonte de alimentação vegetal dos indígenas da T.I. Maró e, em consequência, o gênero mais produzido<sup>115</sup>. Pesquisadores (FERREIRA e SABLAYROLLES, 2014) destacaram que foram registradas entre os Borari trinta variedades de mandioca. Importante, e muito presente, é a macaxeira. Cozida é utilizada no café da manhã em uma posição igual a ocupada pelo pão<sup>116</sup> na sociedade hegemônica. Estes pesquisadores detectaram que além da mandioca, outras plantas alimentícias foram encontradas nos roçados, tais como: cará, abacaxi, batata-doce, maxixe, jerimum, cana-de-açúcar, banana, mangarataia, mangarataia amarela, melancia, pimenta-de-cheiro, milho e arroz.

<sup>113</sup> Importante destacar que não havia registro de casos de morte por desnutrição entre crianças abaixo de cinco anos de idade (Agente Comunitário de Saúde sobre o último senso).

<sup>114</sup> Esta difusão é reforçada no relatório ambiental onde se lê: “não apenas os pajés, aqueles reconhecidos como conhecedores das práticas tradicionais de cura, detêm um bom conhecimento sobre remédios caseiros, mas este parece ser compartilhado e difundido por boa parte dos moradores das aldeias” (LOPES, 2011, p.26).

<sup>115</sup> A mandioca é uma das espécies mais antigas dos índios sul-americanos, datando entre quatro e dez mil anos e poucos povos transformaram uma planta tão venenosa como a mandioca em alimento. (FERREIRA e SABLAYROLLES, 2014).

<sup>116</sup> Interessante apontar que não há a presença de fornos nas cozinhas das casas da aldeia do Novo Lugar.

Esta diversidade presente nos roçados pode ser uma forma de minimizar os riscos de pragas, já que associação de plantas em uma roça diminui a competição e aumenta a utilização de recursos (FERREIRA e SABLAYROLLES, 2014). Entretanto, apesar da multicultura agrícola os pesquisadores afirmam que a mandioca ocupa 91% de toda a área cultivada.

Neste contexto, a agricultura, se consolida como uma das principais atividades produtivas realizadas dentre os indígenas da T.I. Maró. A técnica mais empregada para preparar o roçado é a coivara em que o uso do fogo se configura enquanto etapa importante do processo produtivo. Ele é iniciado com a abertura de pequenas clareiras, no caso de abertura de um novo roçado, ou através da limpeza da capoeira que cresceu sobre roçados pretéritos. A maioria dos Borari e dos Arapium optam pela segunda opção tendo em vista que o tempo de maturação da mandioca diminui em média três meses em relação a primeira opção. Acrescenta-se que a preservação da floresta e, conseqüentemente, da caça são também descritos como motivadores da escolha da segunda opção. Descrições que demonstram a conscientização pela diminuição do território disponível e a necessidade de adaptação a essa nova realidade.

Porém, há a ocorrência de derrubada da mata para novos roçados, em geral motivada pela necessidade de madeira grossa para construção de residência e também devido julgarem menos trabalhoso derrubar a mata do que limpar a capoeira. Os que optam pela derruba da mata argumentam que este processo exige menos cuidado até a colheita por afirmarem que o mato demora mais a crescer nesta opção do que nos roçados em capoeiras. Interessante registrar que a medição da área trabalhada é denominada de ‘tarefa’. Uma tarefa é um quadrado com aproximadamente vinte e cinco metros de lado<sup>117</sup>.

O processo da atividade de roçado, tomando como referência o cultivo da mandioca, segue a seguinte ordenação e calendário:

- 1) Brocar/Roçar: processo de limpeza da área. Ocorre normalmente entre junho e setembro, correspondente ao final do período de chuva e início da seca.
- 2) Derruba: derrubada das madeiras maiores. Ocorre geralmente entre agosto e novembro.
- 3) Queima (coivara): ocorre normalmente entre agosto e dezembro.
- 4) Plantio: ocorre normalmente entre dezembro e fevereiro.
- 5) Capinação/defumação: Entre o plantio e a colheita a roça passa por pelo menos duas capinações. Após a capina o material é aglutinado em montes e ateado fogo com o intuito de que a fumaça espante eventuais pragas.
- 6) Colheita: iniciada após nove meses após o plantio se a roça é feita na capoeira e após um ano e meio se feito em novas clareiras.

---

<sup>117</sup> “O tamanho dos roçados borari varia entre 0,125 ha e 0,25 ha (2 e 4 tarefas, cada tarefa medindo 625 m<sup>2</sup>)” (FERREIRA e SABLAYROLLES, 2014, p. 9).

Segundo os Borari os inimigos mais pertinazes dos roçados são as formigas saúvas que atacam a mandioca ainda jovem (FERREIRA e SABLAYROLLES, 2014). O controle dessas formigas é feito através de uma mistura de tucupi<sup>118</sup> e sal, jogada sobre o formigueiro. Conforme atesta Lopes (2011, p. 23), “a presença de formiga na área é, inclusive um forte determinante do padrão de ocupação da terra” porque, conforme constatou, a aldeia de Novo Lugar, por exemplo, “foi estabelecida no local onde se encontra atualmente por seus moradores terem abandonado as antigas terras ocupadas a poucos quilômetros acima do Rio Maró, na região conhecida como Beiju-açu, devido grande presença de formigas” (Idem).

Há, também, o registro de terras pretas no interior da TI. Porém, ocorrem em pequenas manchas, mas que denuncia a presença histórica de indígena na região<sup>119</sup>. Nelas há a predominância de roçados de hortaliças e frutas devido seu alto grau de fertilidade por resultar de atividade antrópica referente a queima de folhas e depósito de restos de alimentação. Porém devido à pouca presença deste tipo de solo esta atividade produtiva não é representativa na produção alimentícia dos Borari e dos Arapium, cuja predominância é do roçado da maniva.

Os roçados são constituídos por bases de unidades familiares, em que as etapas da derruba, da limpeza e do plantio explicitam outra importante característica indígena chamada *puxirum*. Estes são mutirões para realização de atividades que demorariam tempo demais para um ou um grupo pequeno de pessoas realizarem. Esse método coletivo de execução de tarefas é geralmente empregado para realização de roçado, colheita da mandioca e feitura da farinha e regado a tarobá<sup>120</sup>. O *puxirum* manifesta um tipo de obrigação entre as partes porque ao participar do *puxirum* de alguém, demonstra-se a obrigatoriedade de ter a presença deste em seu *puxirum*.

Essa prática de trabalho coletivo também tem sua importância enquanto força motriz de manutenção social e demográfica dos indígenas da região tendo em vista que “quando perguntados sobre como conheceram seus maridos e esposas, todos aqueles com idade acima de 50 anos citam os *puxiruns* ou as festas de santo” (SILVA, 2011, p. 37).

Os indígenas da T.I. Maró fazem uso da prática da coleta de frutos como complemento alimentar. Eles são coletados em períodos específicos do ano, conforme a época e se constituem como importante fonte de vitaminas e fibras para suas dietas em complemento

---

<sup>118</sup> Tucupi é um líquido extraído da mandioca obtido com a lavagem da mandioca após ter sido ralada. A massa esmigalhada é espremida sobre um pano (peneira feita de palha) e o líquido é separado. Ao decantar forma-se a pasta usada para tapioca ao fundo e o líquido amarelo acima é o tucupi. Esta também é a técnica de retirar as toxinas da mandioca que em seu estado natural é venenosa.

<sup>119</sup> Lopes (2011, p. 23) relata que “restos cerâmicos tenham sido amplamente encontrados em algumas roças e proximidades de residências, sugerindo realmente tratar-se de terra preta”

<sup>120</sup> Bebida alcoólica extraída da fermentação da mandioca.

ao carboidrato retirado do consumo dos derivados da mandioca. O laudo antropológico constata que “foram citadas 55 espécies distintas de frutas que ocorrem naturalmente no ambiente. Destacam-se o açaí (citado por 81% dos entrevistados), a bacaba (78%), o patauí (72%), o piquiá (72%), o uxi curuba (75%) e o uxi liso (84%)” (SILVA 2011, p. 83). Foi constatado também a presença de frutas introduzidas como a laranja, a manga e o limão.

Outra importante atividade alimentar e de economia de subsistência presente na T.I. Maró e registrada como de uso dos Borari e dos Arapium é a caça. Atividade exclusivamente masculina, geradora de grande reputação e altamente prestigiada. A caça é feita geralmente com o uso de espingardas, embora alguns caçadores mencionaram o uso de arcos e a preparação de flechas envenenadas<sup>121</sup>. Existem cinco métodos de caça utilizados. O Cachorro, a Beira de Rio, a Espera, a Procura e a Varrida.

A caça com cachorro é utilizada principalmente para cutias. Acuadas pela ação dos cães estas procuram troncos de árvores ocos caídos para se proteger. O cão não mata a caça, ele acua a caça facilitando a captura. Interessante que o uso do cachorro também foi registrado como forma de proteção do ataque de onças, no sentido de que este felino não os enfrenta. A caça chamada de *Beira de Rio* consiste na procura de animais que estejam na beira dos lagos e igarapés. O caçador os procura silenciosamente através da movimentação por canoas ou cascos.

Na *Espera* o caçador arma sua rede no alto de uma árvore próximo de outra frutífera e espera pela chegada da caça que vem se alimentar das frutas no chão (mamíferos) ou que ainda estão nas árvores (aves). Ou o caçador fica na espera em algum ponto de uma trilha que identificaram como de passagem constante de algum animal.

Na *Procura* o caçador realiza uma busca ativa pelo meio da floresta e, a Varrida, consiste na abertura de pequenas trilhas dentro da mata, as quais são limpas de todas as folhas, para que o passo do caçador não seja ouvido. Muito utilizada quando a mata está seca e, portanto, muito barulhenta para o caçador. Por outro lado, as folhas secas caídas ao chão facilitam ouvir a chegada da caça.

O predomínio de um método de caça em relação a outro ao longo do ano tem relação com a quantidade de chuvas e frutificação de determinadas espécies consumidas pelas caças e com a pesca. Na seca as atividades de caça diminuem e a pesca se torna mais utilizada. Porém, contraditoriamente, as entrevistas apontaram que nos últimos anos a caça tem se intensificado. Os motivos indicam como causa a derrubada da mata no entorno exterior da T.I. e a consequente

---

<sup>121</sup> É muito presente nas narrativas sobre os primeiros contatos com os Tapajó da foz do rio de mesmo nome a constatação de que esses indígenas dominavam a região por deterem a tecnologia do envenenamento das pontas de suas flechas (REIS, 1979)

procura de abrigo pelos animais nas matas preservadas. No caso, estas estão ‘sobrando’ apenas no interior da T.I. Maró para onde os animais procuram sobrevivência. Outro motivo apresentado é o elevado tráfego de caminhões escoadores de madeira que espantam a caça. Espantadas, procuram abrigo na mata preservada.

Os animais caçados com mais abundância são macacos<sup>122</sup>, cutias, pacas, jabutis e tatus. Menos abundante, mas caçados ocasionalmente, são o caititu<sup>123</sup>, o veado vermelho e a anta. Os felinos são raros atualmente, mas há relatos da caça da onça, maracajá e jaguatirica. A presença de onças na região foi reduzida porque os próprios indígenas relataram que “felinos foram intensamente caçados entre 30 e 50 anos atrás, em função do comércio de peles” (LOPES, 2011, p.31)

Quanto às aves, sua caça raramente acontece de modo premeditado. Somente na Espera que o caçador faz a caça por aves de modo deliberado tendo em vista que ele sabe que a árvore escolhida para espera é geralmente frequentada por espécies determinadas de aves. As espécies mais mencionadas foram mutuns, inambus, araras, papagaios e tucanos, correspondente àquelas de maior tamanho. Importante ressaltar que a variedade de fauna presente no interior da T.I. se deve também à diversidade ecológica do território que apresenta áreas de igapó, campos e florestas.

Na maioria das vezes a perseguição e o abate de animais são realizados por um indígena sozinho ou em dupla. A caça é repartida primeiramente entre a família nuclear (marido, esposa e filhos) e depois, caso o abate tenha sido de animal de grande porte, é dividido com a família extensa (mãe, irmãos e afins)<sup>124</sup> e, posteriormente, por parentes mais distantes (LOPES, 2011). As mulheres ficam responsáveis por escaldar a caça e fazer o corte para a divisão familiar. Não foram registradas técnicas de conservação<sup>125</sup> talvez porque o resultado da caça geralmente não é grande.

As caçadas acontecem a uma distância que varia entre uma hora e meia e três horas de caminhada a partir das casas da vila<sup>126</sup>. Começam no final da tarde e se estendem até a

---

<sup>122</sup> Em uma visita de campo pude presenciar um banquete em que os Borari e os Arapium se deliciaram com carne de quatro destes mamíferos caçados horas antes.

<sup>123</sup> Espécie de porco do mato.

<sup>124</sup> Interessante o registro que faz Vaz Filho (2010b, p. 31) sobre a prática da *putáua* entre os indígenas da bacia do Tapajós. A *putáua* seria “um presente que carrega consigo a obrigação da retribuição...é uma rede de troca de presentes que muito contribui para a distribuição geral de alimentos, evitando o acúmulo em algumas casas e a escassez em outras”.

<sup>125</sup> Foi relatado o conhecimento sobre a técnica da retirada de sal da palmeira conhecida como inajá, mas não foi declarado seu uso na conservação de carnes.

<sup>126</sup> Importante registrar que os indígenas Borari e Arapium não percorrem mais todo o espaço antes utilizado para as caçadas, porque temem a ação dos madeireiros e dos ditos grileiros (SILVA, 2011). O cacique dos Borari nos relatou que tempos atrás era comum passar duas semanas caçando

madrugada, com o retorno ocorrendo antes do amanhecer. A preparação para a caçada inclui alguns procedimentos considerados importantes pelos indígenas para garantir a boa desenvoltura do caçador e a qualidade da caça. Banhos e proibições sexuais, por exemplo, contribuem para o sucesso da atividade assim como os constantes acordos com o curupira dentro da mata. Outra atividade registrada foi a defumação feita pelo pajé através do uso do cigarro do tauari<sup>127</sup> para proteger o caçador dos perigos e da ação do curupira.

O curupira<sup>128</sup> é uma entidade sobrenatural que se apresenta ora materialmente ora imaterialmente, considerado protetor das florestas. O tipo de manifestação se relaciona com a necessidade de espantar ou contribuir com os caçadores. Dependendo do respeito do caçador à mata e a ele haverá um controle de seu avanço, assustando-os com assovios ou enganando com imitações de aves e mamíferos no intuito de fazer o caçador desrespeitoso se perder. Por outro lado, se o caçador for respeitoso com ele e a floresta poderá caçar sem sua intervenção. Os Borari relatam que para o sucesso na caçada é imprescindível entrar em acordo com ele, presenteando-o com cigarros de tauari e cachaça<sup>129</sup>.

A crença registrada afirma que o não cumprimento de determinada prescrição pode causar mal-estar e enfermidades cuja cura exige a intervenção do sacaca ou do pajé. Acreditando que os não humanos, como os grandes mamíferos, podem ser encantados e distrair ou mesmo provocar doenças no caçador como a ‘olhada de bicho<sup>130</sup>’, as práticas de prevenção tradicionais são reiteradas em cada conversa sobre caçada. Neste contexto é interessante a observação abaixo sobre o conceito local de medicina:

Foi possível notar que o conceito local de medicina não envolve apenas processos de ordem biológica, mas provavelmente social, cultural, econômica e psicológica. Alguns dos remédios citados servem ao propósito de, por exemplo, espantar a má sorte de caçadores, sejam eles pessoas ou cachorros, ou para “tirar olhada de bicho” (LOPES, 2011, p. 27).

<sup>127</sup> Tauari é um tipo de cigarro confeccionado com tabaco misturado com ervas e enrolado em um tipo de papel retirado da árvore de mesmo nome (Tauarizeiro).

<sup>128</sup> Normalmente os Borari e os Arapium se referem ao curupira como “a curupira”, no feminino. Porém, nos contos sobre ele/ela é mais comum a relação com o universo masculino para sua representação. Por isso optamos por usar o “o curupira”.

<sup>129</sup> Em uma de nossas pesquisas de campo perdi os óculos quando adentrei na mata fechada para conhecê-la. Na volta para o acampamento relatei a perda para um dos caçadores que operou como guia. Ele ficou em silêncio. No final do dia ele me procurou, pediu para preparar um cigarro e segui-lo. Chegando em uma gigantesca árvore orientou que colocasse o cigarro aceso em seu tronco e conversasse com curupira sobre a perda dos óculos. Assim o fiz e voltamos em silêncio para o acampamento. No dia seguinte ele me chamou para perfazer o caminho que ocorrera a perda dos óculos. Fomos em quatro pessoas em fila indiana. O último que saiu da mata pulou feliz: encontrei os óculos! A explicação do pajé para o ocorrido foi que o curupira não gostou de ter adentrado a mata dele com aquele adorno ou que eu não havia solicitado a devida permissão para a entrada.

<sup>130</sup> “É como um susto provocado por encantados que pode provocar delírios, falta de ânimo e outras complicações de ordem psicológica” (SILVA, 2011, p. 149).

A má sorte de caçadores é chamada *panema*<sup>131</sup>. *Panema* é estar na condição de não ter potencialidade para o exercício de alguma tarefa. O caçador que em repetidas caçadas não logra êxito pode estar panema. A não reprodução familiar indicaria a condição de panema. Registra-se que o fragmento aponta a crença de que a condição de panema também pode ocorrer com animais, um cachorro de caça, por exemplo, que deixou de ser eficiente. Porém, não foi registrada a designação para a má sorte na pesca.

Quanto à pesca, ela é atividade secundária em relação à caça, porém de extrema importância para o fornecimento de proteína animal para os indígenas da T.I. Maró. Porém, este rio fornece pouco pescado devido à baixa presença de nutrientes<sup>132</sup>. No entanto, a pesca ocorre em maior proporção, nos vários lagos e igarapés do território, além do próprio rio Maró. Apesar de fornecer pouco pescado os indígenas relatam a importância do rio Maró para a passagem de peixes durante a migração da piracema e para a reprodução. Em alguns igarapés afluentes do Maró ocorrem a desova de peixes.

Embora haja o relato da baixa presença de pescado no rio Maró, o laudo antropológico relacionou noventa e cinco espécies mencionados pelos indígenas, sendo os mais comuns o tucunaré, o aracu e a piranha. Os métodos de pesca mais utilizados são o caniço, a flecha, o currico, o mergulho, a zagaia e o panelão, embora tenha ocorrido o relato do uso da máscara<sup>133</sup>, do espinhel<sup>134</sup> e da bubuia<sup>135</sup>.

Canhão é a pesca com uma vara, linha e anzol com isca viva (foi observado pesca sem isca, na qual o peixe é atraído pelo brilho do sol). Curricar consiste em movimentar a isca com o translado da canoa ou atirando e recolhendo-a. Essa técnica é usada para capturar peixes carnívoros como o tucunaré. Ao movimentar a isca, geralmente um peixe pequeno inteiro, os carnívoros avançam sobre ela. A zagaia é uma pesca noturna com um bastão com uma ponta de metal dupla ou em forma de tridente. O pescador vai em pé na canoa focando com lanterna as caídas de barranco onde o peixe dorme. Quando o peixe é avistado tenta-se arpoá-lo com a zagaia. O panelão é o método em que é feito um buraco próximo à beira de barrancos o qual é

<sup>131</sup> Crença também encontrada entre outros povos amazônicos, embora sob outras denominações (SILVA, 2011).

<sup>132</sup> “No Amazonas a água é mais ou menos neutra, no Tapajós pouco, pouquinho mais ácida e no rio Maró bastante ácida. Bicarbonato alto no Amazonas, mais baixo no Tapajós, e no rio Maró nada. Quer dizer: teor em cálcio e magnésio mais alto no Amazonas, menor no Tapajós, e no rio Maró muito baixo, extremamente baixo. Encontramos essa diferença no quimismo relacionada à qualidade das regiões de cabeceiras. Temos visto o Amazonas vindo dos Andes, de regiões de decomposição recente. O Tapajós vindo do planalto, do maciço brasileiro, região antiga, mas ainda um pouco mais rica que os sedimentos do terciário de onde vem o rio Maró” (SIOLI, 2006, p. 298).

<sup>133</sup> Mergulho com óculos, arpão e lanterna.

<sup>134</sup> Consiste em uma linha mestre onde são fixados dezenas de anzóis.

<sup>135</sup> Uma rede malhadeira é solta no meio do rio, com boias, e deixada à deriva, sendo que uma das extremidades da rede é presa à canoa, a qual será utilizada para fazer o cerco (LOPES, 2011, p. 95)



preenchido com farinha de mandioca. Esta é deixada por alguns dias para acostumar os peixes a se alimentarem ali diariamente. Depois faz-se a pesca com caniço.

Observa-se também dentre os indígenas da T.I. Maró a criação de alguma espécie de animal doméstico para consumo próprio ou trocas dentro das aldeias. Não foi registrado o comércio dessa produção. Há predominância da galinha, patos e porcos. Toda criação se dá nos terreiros e quintais das casas e é feita em escala reduzida indicando se tratar de uma atividade de pouca influência no padrão de utilização de recursos naturais locais. O laudo antropológico sugere que a criação de animais é uma espécie de poupança de fonte alimentar para momentos de dificuldades<sup>136</sup>, “ao contrário do observado em outras regiões amazônicas em relação à criação de gados, que a poupança se traduz em uma fonte de dinheiro em momentos difíceis” (SILVA, 2011, p. 102).

Aparece nos relatos alimentares dos Borari e dos Arapium a ingestão de répteis. São muito apreciados o jabuti – chamado localmente de ‘jabote’ –, o tracajá, tartarugas e jacaré. Este último é encontrado com raridade, mas, de modo oposto, os jabutis ainda são encontrados com certa abundância no interior do território. Além de serem utilizados na alimentação, eles produzem uma banha importante na medicina tradicional local que a utiliza como emplasto para inchações e baques<sup>137</sup>. Registra-se que o mesmo uso foi relatado para a banha e pele da cobra sucuriçu.

Quanto aos invertebrados<sup>138</sup> foi relatado o consumo de formigas saúvas e de larvas. Estas têm o aspecto leitoso e são geralmente encontradas dentro da semente da palmeira curuá. Também é consumido ou retirado o óleo da larva do besouro encontrado na semente do tucumã. Observou-se a captura de invertebrados para o uso como isca para pesca.

Importante ressaltar que associado à pesca foi registrado a presença da crença na reima<sup>139</sup>, apesar de não se restringir a estes animais. No caso dos peixes ela está associada a evitar o consumo de peixes lisos ou de couro considerados perigosos para quem se encontra em estado de vulnerabilidade, como na gestação, no resguardo ou enfermo. A ideia de reima não está relacionada a noções de sujeira ou impureza, mas a algo que deve ser evitado para a prevenção da saúde. E a noção de reima não implica proibição ou regra definitiva sobre o consumo dos alimentos considerados reimosos, é apenas uma restrição alimentar para

<sup>136</sup> Registra-se que uma moradora da aldeia da Cachoeira do Maró relatou que “o inverno passado nós tinha vinte galinhas, mas agora tem só cinco porque a fome foi muita nesse inverno” (SILVA, 2011, p. 102).

<sup>137</sup> Nome local para pancadas

<sup>138</sup> A utilização de invertebrados, especialmente larvas e besouros, é encontrada em diversos grupos indígenas tanto do Brasil quanto de outros países (SILVA, 2011).

<sup>139</sup> O conceito de reima está fortemente vinculado às sociedades indígenas, embora tenha se espalhado por todo o país, ainda que com outros nomes (idem).

determinados momentos. A crença é a de que a ingestão de um alimento reimoso poderia levar ao surgimento de inflamações pelo corpo, mas somente se a inflamação já estiver presente, ainda que em um estado latente.

Como afirmamos, não são apenas certos tipos de peixes considerados reimosos. Antas, tamanduás e onças<sup>140</sup> são considerados reimosos, sendo o primeiro entendido enquanto o mais reimoso dentre os citados. Interessante destacar que foi relatado que alguns animais são considerados reimosos por estratégia de preservação da espécie, em uma tentativa de poupa-lo da exploração. É o caso do veado e da anta. Sobre a restrição dos peixes a partir da noção de reima, Lopes chama atenção para o fato de que “embora haja peixes rejeitados ou utilizados apenas na ausência de peixes melhores, a maior parte dos entrevistados (35%) diz não rejeitar nenhum peixe. Este fato em si sugere falta de recursos” (2011, p. 37).

Em relação ao conhecimento de espécies botânicas para fins medicinais há o registro de duzentas e uma espécies possuidoras de propriedades medicinais catalogadas dentre os indígenas da T.I. Maró. Como adiantamos, seu conhecimento não se restringe ao pajé, sendo compartilhado pelo maior número possível de indígenas. Quanto as indicações registra-se curarem a má sorte dos caçadores (panema), tirar a olhada de bicho. Entretanto a maioria das espécies são utilizadas como analgésicos, anticonstipante, diuréticos, cicatrizantes e anti-hemorragicos.

É interessante registrar o relato do pajé da aldeia de São José sobre como recebe os ensinamentos da posição geográfica da planta que contém o remédio, bem como sua indicação. Segundo ele é através de sonhos e cada ensinamento é dado somente uma vez pelo seu instrutor onírico. “Nesse caso, como em muitas sociedades indígenas amazônicas, o sonho é relatado como uma viagem de aquisição de conhecimento e poder, num acesso que se dá de modo vertical” (SILVA, 2011, p. 143). O pajé não tem o poder de se transformar em outro ser. Já o sacaca apresenta esta propriedade. A viagem onírica realizada pelo sacaca é diferente da realizada pelo pajé por se configurar enquanto uma experiência de negociação com os encantados, uma interação horizontal, onde todos os envolvidos tem o mesmo poder de barganha e de solução de eventos aflitivos.

Segundo a antropóloga que realizou os estudos de delimitação e demarcação da T.I. Maró, a importância das relações entre humanos e entre humanos e não humanos é imprescindível para compreender o universo social dos indígenas da T.I. Maró. O fundamento dessas relações que se estendem a todas as outras é a reciprocidade. Assim, as plantas

---

<sup>140</sup> De acordo com os indígenas os felinos foram muito caçados no passado para a retirada da pele, mas a carne, por ser reimosa, era deixada no mato para apodrecer.

medicinais se mostram para os curandeiros em uma relação de reciprocidade positiva proporcionada pelos sonhos e conversas com encantados. As trocas entre os humanos tanto de alimentos como de conhecimentos sobre caça e pesca, por exemplo, objetivam a reciprocidade. Em outra direção, as relações de reciprocidade refletem de certa maneira a recusa dos indígenas da T.I. Maró pela propriedade individual da terra.

Do ponto de vista da organização do território os Borari e os Arapium o dividem em três campos de ocupação permanente, as colônias, as vilas e a mata que estão em interação. As vilas se localizam a margem do rio Maró e abrigam as residências de moradia permanente, a escola, campo de futebol, igreja, barracão comunitário, mas posicionados geograficamente de modo disperso. Nas vilas os indígenas passam a maior parte do tempo.

As colônias correspondem aos locais onde os Borari e os Arapium fazem o roçado principal. Em geral elas apresentam acesso mais restrito e ficam no interior do território. As colônias são de propriedade de grupos familiares (marido, esposa, filhos e afins) com o trabalho realizado por todos. Porém, quando o filho alcança idade que por si mesmo entende ser satisfatória para iniciar seu roçado, assim o faz. Não há qualquer proibição para isso. Uma tendência observada foi a herança de bens ser via descendência paterna, herdada dos pais pelos filhos homens<sup>141</sup>.

Conformando quase que completamente a totalidade do resto do território, está a mata. Sua importância é central para a preservação física e cultural dos Borari e dos Arapium, como aponta o fragmento abaixo:

Entre as *vilas* e as *colônias*, ou ainda num espaço posterior ou sobreposto às *colônias*, tem a *mata*, - local de extração de espécies vegetais, cipós e madeira, coleta de frutas e caça, enfim, de sobrevivência física e cultural dos Borari e Arapium. De acordo com os estudos do GT, os indígenas têm alta dependência dos produtos encontrados na *mata*, inclusive do ponto de vista medicinal, sendo utilizada uma quantidade muito maior de espécies não-cultivadas que a das chamadas *plantas de terreiro*<sup>142</sup>, cultivadas perto das casas. É na *mata* que se encontra e reside grande parte dos *encantados*. Ela acolhe o *curupira*, os *pretos* e *encantados*, que podem ter características humanas e ou não-humanas

<sup>141</sup> Sobre a distinção de gênero entre os indígenas Borari e Arapium é interessante o registro que a analista responsável pelo relatório ambiental do processo de homologação e demarcação da TI Maró (peça técnica legalmente necessária para a homologação de TIs) apresenta enquanto metodologia utilizada para coletar informações sobre as atividades coletivas historicamente utilizadas. Segundo o relato, as atividades “foram compostas de três etapas distintas: desenvolvimento da matriz histórica de uso (homens e mulheres), calendário de atividades (homens e mulheres) e mapeamento participativo (apenas para homens). As atividades foram conduzidas separadamente para homens e mulheres, uma vez que há uma divisão de trabalho entre os dois gêneros. No geral, mulheres trabalham ativamente nas atividades agrícolas e domésticas, incluindo o cuidado dos filhos, enquanto homens além de serem responsáveis por atividades agrícolas exercem outras atividades produtivas como caça, pesca, coleta de frutos e cipós e retirada de madeiras” (LOPES, [2008]2011, p.9).

<sup>142</sup> Os Borari e os Arapium classificam genericamente as espécies vegetais em plantas de terreiro e plantas da natureza. Essas não são domesticadas e são encontradas na mata, aquelas são domesticadas. O laudo antropológico apontou que 201 espécies medicinais são conhecidas e que, destas, 114 não são domesticadas.

– geralmente mamíferos de grande porte, como paca e o queixada. A *mata* também abriga as cabeceiras dos igarapés, que é local de moradia de *encantados* e onde estão fincados os vínculos de alguns xamãs e mortos (SILVA, 2011, p. 68. Destaques no original).

A mata é, portanto, todo local que não é roçado nem capoeira. Um ponto importante a ser considerado na espacialização do território é a disposição das casas dos pajés. Suas casas são as mais distantes do centro das vilas e, portanto, mais inseridas na mata de onde extraem os medicamentos e conhecimentos necessários para o bom andamento da saúde coletiva e individual dos indígenas. Ademais, os portos principais localizados na frente das vilas são moradas dos encantados e, por isso, os pajés devem evitar.

Da mata também são extraídos os materiais necessários para outra atividade produtiva importante para os Borari e Arapium, o artesanato. Cipós são usados, além do artesanato, para amarração das palhas que cobrem as casas, para a fabricação de paneiros, peneiras, tipiti e jamanxins. Entre os cipós mais usados estão o cipó titica e a envira. Observou-se que a produção de objetos artesanais na T.I. Maró é realizada principalmente para as redes de trocas locais e comercialização interna, sendo irrelevante a venda fora do âmbito da T.I.

O domínio sobre o conhecimento da confecção do artesanato ainda repousa sobre os mais velhos, embora as atividades escolares estejam incorporando o ensino deste tipo de conhecimento através da disciplina de Notório Saber, cujos professores, por sua vez, aprenderam com os mais velhos em uma rede de troca de conhecimentos historicamente estabelecida. Os principais objetos fabricados artesanalmente são os trançados para uso e conforto doméstico como abanos e esteiras e para o processamento da mandioca. O tipiti é um trançado feito geralmente da palha do buriti e do cipó-jacitara com formato de um longo cilindro com 2 metros de comprimento por 15 cm de diâmetro usado para retirar o excesso de tucupi da mandioca ralada. O paneiro, uma espécie de peneira para separar a farinha moída do sumo tóxico, trançada com palha do patauá ou jauari. Também foi registrada a fabricação de peneira a partir da palha do arumã.

Foi registrado o uso da palha do burutizeiro para confeccionar uma espécie de mochila usada como meio de transporte de utensílios ou mesmo de caça chamado de jamanxim e para confecção de cestos. Do tucumã é extraído material para confecção de chapéu. Do cipó favinha e das sementes do açaí, do coco, do inajá, patauá, jatobazeiro, puçá, jutaí extrai-se material para confecção de cocar e pulseiras. Das penas das araras e gaviões<sup>143</sup> extrai-se material

---

<sup>143</sup> Questionados sobre o motivo de fabricar o cocar com penas de arara e gaviões a resposta foi a de que estas aves são as que voam mais alto e ecoam o grito mais bonito e imponente da mata.

para a confecção de cocares. Destaca-se que a produção de cocares tem se mostrado atividade mais dos jovens do que dos idosos.

Por fim, característica importante apresentada pelos indígenas Borari e Arapium é a corriqueira pintura corporal feita à base de tinta extraída da fruta do jenipapeiro. Importante ressaltar que cada grupo indígena tem desenhos próprios que identifica o pertencimento de seus membros e que esta prática tem se mostrado mais frequente após sua valorização e difusão através das atividades escolares, assim como a confecção de artesanatos pelos mais jovens.

No entanto, apesar das várias características étnicas diferenciadoras elencadas acima terem como centralidade a transmissão informal através das gerações, o que pudemos constatar em nossas visitas de campo é que a escola tem se configurado, embora de modo tímido, como instrumento complementar de transmissão e valorização dos saberes históricos etnicamente diferenciadores que se encontram preservados entre os Borari e Arapium. Constatação que permite vislumbrar a centralidade que assumirá enquanto instrumento dessa transmissão. Objetivamente tem se configurado instrumento desta transmissão e valorização as disciplinas de Notório Saber e Língua Indígena *Nheengatu*.

Essas disciplinas têm se configurado como importante espaço no âmbito escolar de diálogo com os saberes históricos traçados acima impulsionados pelo fato de os próprios indígenas locais terem conquistado o direito de ministrá-las. Porém, complementa as atividades escolares disciplinas cujos conteúdos pouco se diferenciam das escolas urbanas amalgamadas por uma organização do tipo empresarial. É desta educação e da organização escolar da TI Maró que passamos a tratar no próximo capítulo.

## CAPÍTULO IV

# A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA TERRA INDÍGENA MARÓ

### Dados gerais, organização física e funcional

Segundo as entrevistas que realizamos com professores das escolas da T.I. Maró, a diretora e dois dos três caciques, projetamos o início desse tipo de atividade educacional para a década de 1950<sup>144</sup>. Segundo consta no Projeto Político Pedagógico, a escola da Cachoeira do Maró “foi fundada em 1952 por iniciativa dos próprios comunitários” (PROJETO, 2012, p. 3). “Em 1984 a prefeitura municipal de Santarém incorporou a escola a rede municipal oferecendo o ensino de 1ª a 4ª séries em classes multisseriadas” (Idem). Na aldeia do Novo Lugar coletamos o relato que em 1982 os moradores conseguiram abrir a primeira turma escolar com professores fornecidos pela SEMED. “Em 1982 reunimos os pais e fomos a prefeitura. Conseguimos juntar 29 alunos e a prefeitura mandou D. Tomásia. Antes era por conta dos pais” (Dona Edite<sup>145</sup>, 59 anos). Ela mesma informa que “daí por diante, nenhum ano ficou sem ajuda da prefeitura”.

Porém, é a partir de 2007 que as lideranças indígenas Borari e Arapium decidem iniciar o processo para torná-las indígenas, após maior amadurecimento do processo de reafirmação étnica relatado anteriormente. Para tanto, as escolas das três aldeias (como adiantamos, a Terra Indígena Maró é composta por três aldeias e, em cada uma delas há uma escola) foram reunidas de modo a compor uma organização do tipo polo-anexas, tornando as três escolas da T.I. independentes da escola a que estavam, até então, anexadas. A escola da aldeia da Cachoeira do Maró foi escolhida para ser a polo devido sua centralidade geográfica.

De acordo com a Diretora essa mudança foi positiva porque a antiga escola polo não pertencia a T.I. Maró, nem a outra aldeia ou terra indígena e havia forte descontentamento

<sup>144</sup> Segundo dados coletados a escola da Cachoeira do Maró iniciou suas atividades em 1956 e a de Novo Lugar em 1952. Quanto ao início da atividade escolar na aldeia de São José III não obtivemos informação.

<sup>145</sup> Indígena Borari nascida e residente na aldeia do Novo Lugar. Parteira, puxadeira, conhecedora da medicina local e reconhecida liderança feminina.

pelo fato de que a antiga escola polo se localizava na comunidade em que algumas lideranças (aparentemente cooptadas por promessas de emprego e benefícios por representantes de madeireiras) questionavam o pertencimento étnico das lideranças indígenas da T.I. Maró<sup>146</sup>. Consequentemente, nessa época a relação entre os habitantes da Aldeia do Novo Lugar e da comunidade Fé em Deus estava abalada e tensa. “Não havia clima para nossos filhos frequentarem aquela escola”, relata o pai de duas alunas Borari acrescentando que todos os dias ficava preocupado com a ida dos filhos para estudar na escola daquela comunidade.

Dado esse clima de tensão a SEMED acatou a reivindicação de reorganização da estrutura organizacional escolar e nova composição administrativa, conforme pode ser conferido no atual Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola polo:

No período entre 2002 a 2007 a Escola São Francisco foi anexa a Escola Nossa Senhora das Graças, comunidade Fé em Deus, Rio Maró. No final de 2007 a Secretaria Municipal de Educação – SEMED autorizou a criação da Escola Polo Indígena São Francisco, com a função de dar suporte legal e técnico pedagógico às escolas indígenas de menores dimensões, tais como: Esc. Mun. De Ens. Fund. São Francisco, localizada na Aldeia Novo Lugar e Escola São Francisco, localizada na Aldeia São José III (PROJETO, 2012, p. 3).

Depois da mudança relatada acima e a “independência” da escola da comunidade Fé em Deus<sup>147</sup>, as escolas da Terra Indígena Maró ficaram organizadas do seguinte modo:

**Quadro 1 - Estrutura organizacional da educação escolar da TI Maró**

Aldeia	Etnia	Nome da Escola	Função organizacional
Cachoeira do Maró	Arapium	EMEIEF São Francisco <sup>148</sup> da Cachoeira do Maró	Polo
Novo Lugar	Borari	EMEIEF São Francisco do Novo Lugar	Anexa
São José III	Arapium	EMEF São Francisco da Boa Vista do Maró	Anexa

Fonte: Elaborado pelo autor

<sup>146</sup> Uma boa descrição dessa divergência pode ser obtida em MILANEZ, Felipe, Medo e Tensão no Oeste do Pará. In: **Revista Rollingstone**. São Paulo, 2010, n. 49. Disponível em: <http://rollingstone.uol.com.br/edicao/49/medo-e-tensao-no-oeste#imagem0>. Acessado em 09.06.2015.

<sup>147</sup> Sobre a relação entre os comunitários do Fé em Deus e os madeireiros é interessante o relato “Na comunidade Fé em Deus, muitos moradores já perderam suas terras por conta de negociações escusas e hoje estão morando de favor nos lotes dos empresários, que anteriormente eram de sua ocupação permanente” (SILVA, 2011, p. 179)

<sup>148</sup> É interessante observar a homenagem ao mesmo santo presente no nome das três escolas. Segundo Silva (2011) esse fato decorre da relação de parentesco que envolve as três aldeias e de que um antigo morador da Cachoeira, devoto de São Francisco, levava a imagem desse santo quando visitava os parentes das outras aldeias para reuniões religiosas.

Segundo a diretora o fato de as escolas estarem organizadas no modelo polo-anexas não caracteriza uma hierarquia entre elas no sentido de a polo ser mais importante em relação as anexas. A escola polo centraliza os trabalhos burocráticos elaborando a documentação dos alunos, dos professores, providenciando o material pedagógico, material de cozinha, etc., enviando as demandas das atividades escolares para a Secretaria de Educação da prefeitura de Santarém. Em suas palavras:

A escola polo ela é uma escola igual as outras. As escolas anexas são outras escolas. Elas têm os funcionários delas, elas têm também a relação dos trabalhos dela. Mas as anexas são ligadas a escola polo que faz a documentação do aluno. O trabalho pedagógico todo é por conta da diretora e da secretaria que atende a escola polo e as anexas. Então tem esse vínculo ligando nós aqui da polo com as anexas. No caso, a equipe gestora que somos nós duas, eu e a secretária, temos essa responsabilidade de atender também as demandas das escolas anexas que são também nossas escolas, seja de material pedagógico ou material didático, material de cozinha, material de carteira toda essa questão. (Material coletado em entrevista<sup>149</sup>)

Apesar de relativamente confuso, o relato acima em que a diretora se esforça para elaborar a diferença entre polo e anexas, entendemos que são escolas relativamente autônomas. Cada escola levanta e apresenta independentemente suas demandas à equipe gestora, de modo que, a organização conjunta pareceu indicar apenas a necessidade de diminuição de contratação de profissionais por parte da prefeitura no sentido de que uma equipe gestora composta por dois membros, uma diretora e uma secretária, trabalha para três escolas. Um professor de cada escola anexa é escolhido como representante da escola para desempenhar a função de mediador entre sua escola e a equipe gestora. Esta, por sua vez, fica estabelecida na escola polo e é quem oficialmente se comunica com a SEMED.

Quanto a oferta de turmas o quadro é o seguinte. A educação infantil é oferecida nas escolas da Cachoeira do Maró e do Novo Lugar. Os alunos dessa etapa da educação básica da aldeia de São José III são levados e trazidas diariamente à escola da Cachoeira por uma bajara. Neste nível educacional os alunos permanecem por dois anos porque são reunidos os alunos entre quatro e cinco anos em uma mesma turma bisseriada. Na escola da Aldeia do Novo Lugar as aulas da educação infantil ocorrem no barracão da igreja (como mostra a imagem abaixo) porque não há prédio escolar nesta localidade.

---

<sup>149</sup> Importante registrar que em nossa segunda visita de campo a diretora não era mais a mesma. Os indígenas, descontentes com o trabalho da antiga diretora, exigiram mudança.



**Imagem 5 - Sala de aula improvisada no barracão da igreja na aldeia Novo Lugar – vista interna e externa**



Fonte: Arquivo pessoal

Nas três escolas o ensino oferecido é multisseriado e, no ano de 2014, estava dividido do seguinte modo: uma turma de educação infantil, uma turma reunindo alunos do 1ª a 5ª série, e alunos da 6ª a 8ª séries compunham outra turma. Porém, no ano de 2015, descontentes com as reclamações dos professores sobre as dificuldades em trabalharem com turmas multisseriadas, as lideranças da aldeia do Novo Lugar pressionaram a SEMED e conquistaram a seguinte divisão: uma turma bisseriada compondo a 1ª e a 2ª série e uma outra turma multisseriada compondo a 3ª, 4ª e 5ª séries. A partir desta série os alunos são transportados para a escola polo da aldeia da Cachoeira do Maró para continuar os estudos. Embora ainda descontentes com a continuidade das multisséries, os professores se mostraram mais satisfeitos com a nova composição e demonstraram forte ímpeto em eliminar este tipo de junção de turmas para os próximos anos.

Decorrente desse tipo de composição de turmas e estrutura organizacional o quadro total de servidores das três escolas reunidas fica quantitativamente reduzido<sup>150</sup> nos seguintes números: uma diretora e uma secretária responsável pela organização das três escolas. Dez professores, dois vigias, três educadoras alimentares<sup>151</sup>, três pilotos<sup>152</sup>. Esse quadro de funcionários atende a um total de cento e cinco alunos assim distribuídos (apesar da

<sup>150</sup> Essa redução produz dupla função de alguns servidores. Nota-se o caso das ‘educadoras alimentar’ que informaram acumular a função de faxineira e do vigia que abarca a função de bedel.

<sup>151</sup> Nomenclatura pelo qual aparentemente a prefeitura renomeou o trabalho das merendeiras.

<sup>152</sup> Um piloto da única lancha disponível para as três aldeias e dois pilotos de bajara (tipo de canoa com cobertura com pequeno motor na popa).

reestruturação das turmas da escola da aldeia do Novo Lugar ocorrida de 2014 para 2015, o número de servidores não foi alterado significativamente):

**Quadro 2 - Resumo da estrutura funcional da educação escolar da TI Maró com dados de 2014 e 2015**

Aldeia	Habitantes/família (fonte: Agente Comunitário de Saúde, 2013)	Número de alunos 2014/2015 (fonte: Secretaria da Escola)	Servidores municipais da Educação 2014/2015 (fonte: Secretária da Escola)
Cachoeira do Maró	88/15	62/64	7 professores 1 vigia 1 secretaria 1 educadora alimentar 1 piloto 1 diretora
Novo Lugar	67/12	21/23	4 professores 1 educadora alimentar 1 piloto
São José III	84/16	22/11	2 professores/1 professor 1 vigia 1 educadora alimentar 1 piloto
Total:	239/43	105	13 professores/12 professores <u>10 administrativos</u> Total: 20 servidores/19 servidores

Fonte: Confeccionado pelo autor

Do ponto de vista pedagógico a relação entre o número total de alunos e o de professores parece apontar para um fator ideal de oito alunos por professor. No entanto, é preciso lembrar que as turmas das escolas do Novo Lugar e São José III são multisseriadas e que a legislação da educação escolar indígena não atribui número mínimo de alunos para abrir turma. É importante observar a disparidade que há entre o número de alunos da escola da Cachoeira do Maró em relação as outras duas quando comparados com o número de habitantes. Essa disparidade revela que a escola polo recebe alunos moradores de povoados da região, exteriores a T.I. No caso, a escola recebe alunos de três povoados ribeirinhos situados na RESEX<sup>153</sup> e próximos à aldeia da Cachoeira, mas na margem direita do rio.

O recebimento de alunos externos à T.I. conduz necessariamente a importante questão sobre o comportamento da organização e da orientação pedagógica da escola tendo em vista que os alunos vindos dos povoados da RESEX não são indígenas. Ou seja, dado que a

<sup>153</sup> Reserva Extrativista Tapajós Arapiuns. Para melhor visualização das posições geográficas conferir a localização em relação a T.I. Maró no mapa da imagem II na página 75.

escola possui alunos indígenas e não indígenas o que prevalece na orientação pedagógica? A escola volta suas atividades e organização para atender exclusivamente aos alunos indígenas ou aos não indígenas? Ou faz uma espécie de composição de interesses tentando ajustar suas atividades de modo a atender as demandas educacionais dos dois grupos? O que podemos constatar é que a escola mantém firmemente sua posição enquanto escola indígena oferecendo obrigatoriamente o ensino de Notório Saber e Língua Indígena *Nheengatu*. O estranhamento que foi relatado e que merece aprofundamento em pesquisas futuras<sup>154</sup> é a resistência que pais declarados evangélicos impõe à participação dos filhos-alunos nos rituais indígenas que envolvem comemorações e aulas de Notório Saber.

Voltando aos números do quadro anteriormente apresentado, notamos que ele aponta outro indicador interessante. Apesar da média global de alunos em relação ao número de professores ficar próxima de oito, se considerarmos apenas a escola da aldeia Novo Lugar essa média diminui para cinco alunos por professor, diminuindo em quase quarenta por cento em relação a escola da Cachoeira, e mais de metade em relação a escola do São José III. De nosso ponto de vista esse número revela o alto poder de organização e de pressão junto aos órgãos oficiais que os indígenas do Novo Lugar demonstram. Essa hipótese se fortaleceu em nossa visita de campo de 2015 ao constatar a conquista do novo arranjo nas turmas de sua escola resultante de pressão junto à SEMED mais favorável as atividades escolares, como relatamos anteriormente.

São José III nos pareceu a menos mobilizada na reivindicação de seus direitos, constatação que pode estar refletida no reduzido número de docentes e na consequente maior média de alunos por professor. Esta constatação se reforçou ao analisarmos o número de professores de 2015 em relação a 2014. A escola desta aldeia perdeu uma turma e um de seus dois professores ficando com apenas uma turma para 2015 e um professor. Outro fator que reforça este ponto de vista é a não oferta de língua indígena *Nheengatu* e Notório Saber na escola desta aldeia.

Quanto a formação acadêmica para exercer a docência para o ano de 2012 somente um professor possuía formação em nível superior, segundo consta no Projeto Político Pedagógico. Outros quatro estavam cursando licenciaturas nesse nível de ensino em cursos de Licenciatura Intercultural Indígena ofertados pela Universidade Estadual do Pará, campus de

---

<sup>154</sup> Acrescentamos que foi comum ouvirmos de alunos indígenas da região, sobretudo em nossos trabalhos junto ao curso de pedagogia da UFOPA, o relato de que em várias outras escolas, cujos nativos estão reivindicando a mudança para escola indígena, haver resistência a esta reivindicação por parte de famílias evangélicas argumentando que são contra rituais, pinturas corporais e ensino da cultura indígena.

Santarém, enquanto que os demais possuíam o nível secundário completo, sendo quatro em magistério. Características que se mostraram perdurar no ano de 2014. Porém, em 2015 mais dois professores ingressaram em curso de licenciatura intercultural ofertado pela Universidade Estadual do Pará sediada em Santarém indicando um forte movimento em direção a aproveitar as oportunidades de melhorar a formação acadêmica.

Soma-se ao nível ainda insuficiente de formação acadêmica o regime de contratação a que são submetidos todos os professores que trabalham nas escolas da Terra Indígena. Condição, no mínimo, geradora de instabilidade<sup>155</sup>. Como nos relatou uma das lideranças, “todo começo de ano temos nossos parentes professores e funcionários ficam angustiados pensando se no ano seguinte terão o trabalho de volta. Essa situação se acalma no final de janeiro quando a SEMED monta o quadro de funcionários do ano”.

Do ponto de vista da estrutura física verificamos que somente a escola polo da Cachoeira do Maró possui prédio escolar em alvenaria construído especificamente para atender as atividades escolares, conforme ilustram as fotos abaixo. Porém esse prédio contém apenas uma sala de aula e uma secretaria sendo insuficiente para atender as necessidades.

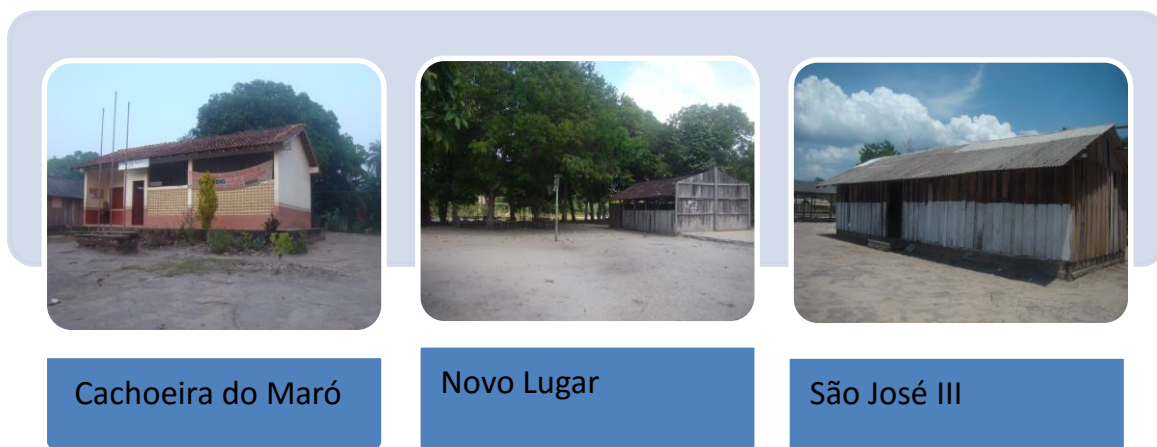
Para atender a demanda são improvisadas três salas de aula em prédios construídos pelos próprios indígenas em madeira, coberto por palha ou telha do tipo “brasilit<sup>156</sup>” e piso em cimento queimado. Fato que se agrava nas outras duas escolas anexas, uma vez que o prédio escolar foi construído pelos próprios comunitários nas mesmas condições descritas acima. É ilustrativa a fala de um dos professores que entrevistamos para resumir as condições precárias desses prédios “quando chove os alunos tem que assistir à aula em pé para fugir das goteiras”. Registramos que as aldeias da Cachoeira do Maró e de São José III disponibilizam casa de apoio para os professores ‘da cidade’.

---

<sup>155</sup> Sobre isso, acompanhamos em janeiro de 2015, o processo de atribuição de aulas e funções aos indígenas da SEMED/STM. Destacamos o nível de angústia que precede os professores e os demais possíveis servidores indígenas até o momento da atribuição definitiva das funções, tendo em vista ser essa a única fonte salarial razoavelmente paga a eles na região.

<sup>156</sup> Antiga telha de amianto.

**Imagem 6 - Estrutura física das escolas da T.I. Maró (vista externa)**



Fonte: arquivo pessoal do autor – vista interna

**Imagem 7 - Estrutura física das escolas (vista interna)**



Fonte: arquivo pessoal do autor

Apesar de construída em alvenaria, a estrutura física da escola da Cachoeira do Maró (fotos a esquerda nas imagens acima) de 40 m<sup>2</sup> contendo uma sala de aula e uma secretaria mostrou-se insuficiente às atividades escolares e as condições físicas das escolas do Novo Lugar e de São José III são insatisfatórias. No entanto é digno de nota o fato nestas duas aldeias os prédios terem sido construídas pelos próprios indígenas. Em razão de os ‘prédios’ sede das escolas não atenderem a demanda, malocas e outros espaços são cedidos pelos moradores e improvisados como sala de aula, conforme ilustram as imagens a seguir.

O empréstimo, segundo consta no PPP, indica a boa relação da escola com os comunitários: “a escola possui boa relação com a comunidade local, sendo que a comunidade cede seu espaço físico (barracão) para escola, que é utilizado como sala de aula, cozinha e refeitório” (PROJETO, 2012, p. 4)

### Imagem 8 - Salas de aulas improvisadas



Fonte: arquivo pessoal

O banheiro dos três prédios, inclusive do prédio da escola polo, é do tipo fossa séptica, sem lavatório ou papel para higienização<sup>157</sup>, conforme ilustram as imagens abaixo:

### Imagem 9 - Banheiros dos prédios escolares



Fonte: arquivo pessoal

Na secretaria que, como adiantamos, atende as três escolas há dois computadores<sup>158</sup> sendo um de uso da equipe gestora (formada pela diretora e pela secretária) e um disponível para os professores. Uma impressora do tipo multifuncional que operava mais como copiadora. Na sala de aula havia uma televisão conectada a um aparelho de reprodução de mídia DVD e

<sup>157</sup> Sobre a adequação dos banheiros a necessidade escolar é revelador o relato da diretora afirmando seu medo de que alguma criança caia no imenso buraco da fossa. “O que temos não é banheiro, é uma coisa que a gente vai lá, que é obrigado a usar, que as crianças correm o risco de cair, inclusive. É um imenso de um buraco, é a coisa mais horrível do mundo”.

<sup>158</sup> Porém um deles, segundo a secretária, não funcionava porque não possuía sistema operacional.

um microscópio que nunca fora usado “porque ele é eletrônico e na escola não há energia elétrica<sup>159</sup>”. Interessante apontar que a relação do não funcionamento dos aparelhos eletrônicos só foi relacionado ao microscópio e não a TV e ao reproduzidor de mídia.

Nenhuma das três escolas conta com água encanada<sup>160</sup> e energia elétrica<sup>161</sup>. A merenda, segundo uma das educadoras-alimentar, não é totalmente adequada à realidade alimentar dos indígenas<sup>162</sup> e, em muitas vezes, chega em quantidade insuficiente. Fato que, segundo um professor do São José III provoca constante falta dos alunos e constrangimentos aos professores e alunos. Com o fim do estoque de alimentação para merenda o horário das aulas é reduzido em uma hora e meia até que a nova remessa de merenda chegue (um professor relatou que já houve casos desta redução ter durado duas semanas sob o pretexto da SEMED de quebra do barco que a entregava).

As três escolas contam com espaço onde fica a cozinha e mesas com cadeiras operando como refeitório, mas dado seu espaço diminuto e insuficiente número de mesas e cadeiras, a merenda é servida e ingerida ao ar livre com os alunos podendo se acomodar onde lhes aprouver nas intermediações da escola. Tendo em vista a falta de eletricidade nas escolas e o reflexo disso na impossibilidade de recebimento de alimentos perecíveis, a SEMED envia a proteína animal em forma de enlatados, contrariando a base alimentar dos indígenas.

Um resumo da precariedade escolar pode ser extraído do PPP no item sobre ‘as principais necessidades da escola’. Nele há o seguinte relato:

Atualmente as maiores necessidades da escola são: construção do prédio escolar do padrão do MEC, com seis sala de aula, sala de professores, quadra poliesportiva, laboratório de informática, salas adequadas para o atendimento da educação infantil, sala de apoio pedagógico para atendimento aos alunos necessitados, biblioteca, secretaria, refeitório, cozinha, banheiro, sala de vídeo, sala para os gestores, auditório, laboratório científico, brinquedoteca, abastecimento de água potável e gerador elétrico (PROJETO, 2012, p. 5).

<sup>159</sup> Porém, em nossa segunda atividade de campo (2015) constatamos que a escola polo havia recebido um gerador de luz a diesel, mas não recebeu o combustível, fato que mantém a observação da diretora atualizada.

<sup>160</sup> É interessante relatar que em nossa entrevista com um dos professores da escola do São José III a pausa que ele fez em nossa conversa para ir até o rio Maró pegar água para preparar seu almoço. Acrescente-se que a diretora relatou que na escola da Cachoeira a água para beber é trazida do rio Maró, colocada em filtros de barro e disponibilizada a comunidade escolar.

<sup>161</sup> Constatamos que na aldeia do Novo Lugar há um motor de luz que atende a todas as casas que é ligado por volta das 19h e desligado por volta das 22h.

<sup>162</sup> Registre-se que com a mudança no comando da prefeitura que passou do Partido dos Trabalhadores para o Partido da Social Democracia Brasileira houve interrupção do programa de aquisição de alimentos em comunidades locais próximas das escolas implantadas pela SEMED, por compra de alimentos de grandes redes e produtores alimentícios, fato que diminui a qualidade dos alimentos fornecidos.



Essa lista de ‘maiores necessidades’ para o bom andamento das atividades revela a realidade precária, do ponto de vista da estrutura física, das escolas da Terra Indígena Maró. Mesmo assim, com o pouco de estrutura disponível, os indígenas utilizam o espaço escolar para explicitar e fortalecer suas disputas políticas com o Estado.

### **A organização pedagógica e o uso político da escola**

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola polo, que foi confeccionado em reuniões coletivas entre os professores e funcionários das três escolas, é possível identificar que a organização pedagógica está voltada para o uso político da atividade escolar. Na seção sobre seus objetivos e missão consta o seguinte registro:

Ser uma escola de referência em educação pela qualidade de ensino ministrado de forma diferenciada pautado no resgate histórico, na valorização e fortalecimento da cultura e identidade indígena no respeito as tradições buscando coletivamente atender alunos e comunidade escolar com dedicação e respeito (PROJETO, 2012, p. 6)

No entanto, contrariamente ao almejado ensino diferenciado e pautado no resgate histórico destacado acima, o calendário é rigidamente montado para satisfazer os duzentos dias letivos estabelecidos pela legislação para as escolas urbanas e distribuídos ao longo dos meses compreendidos entre fevereiro e dezembro sem qualquer adequação ao regime de chuvas e roçado próprio dos Borari e dos Arapium. Questionados sobre os motivos dessa inadequação as respostas dos professores indígenas variaram entre o não conhecimento da possibilidade da adequação e a imposição por parte da SEMED do calendário urbano.

Ressaltamos a quantidade excessiva de atividades comemorativas que são distribuídas no calendário escolar afetando a quantidade e profundidade dos conteúdos necessários à formação voltada para a emancipação intelectual dos alunos. Para o ano de 2014, foram elencados no calendário escolar oito eventos dessa natureza que, considerando o consumo de uma semana de atividades de ensino para sua elaboração e ensaios, desviam praticamente dois meses de conteúdos formativos! Não obstante esse problema, o conteúdo de tais eventos nos remeteu aos paradigmas de assimilacionismo e homogeneização que imperavam nas legislações nacionais anteriores à Constituição de 1988.



Em abril é comemorado a “Semana do Indígena<sup>163</sup>”, em março o “Dia da Mulher”, em junho é realizada a “Festa Junina”, em agosto o “Dia dos Pais”, em setembro a “Semana da Pátria” e a “Festa de São Francisco”, em outubro os “Jogos Olímpicos”, em novembro a “Feira do Conhecimento” em dezembro a “Colação de Grau”. Para 2015 todos estes eventos foram repetidos e, conseqüentemente, incluídos no calendário.

No ano de 2014 foi exemplificador da nossa interpretação de que aparentemente o paradigma do assimilacionismo à cultura dominante persiste e a escola opera como importante instrumento desse paradigma, o evento chamado por eles de “Semana da Pátria”. Nesse evento as três aldeias se reuniram em uma delas para desfilarem em ritmo de marcha pelas ‘ruas’ da aldeia portando faixas e bandeiras e apresentarem suas fanfarras e fardados com o uniforme escolar. Elas se perfilam diante de um palanque (tablado) improvisado no interior do qual ficaram as autoridades locais que devidamente pronunciavam seus discursos. A imagem abaixo tenta capturar essa situação de reprodução urbana do 7 de setembro de 2014 na aldeia da Cachoeira do Maró.

**Imagem 10 - Comemorações do 7 de setembro de 2014**



Fonte: Acervo pessoal

Porém, em nosso retorno no ano de 2015 para nova atividade de campo fomos surpreendidos pela reelaboração desta atividade. Os alunos não foram obrigados a usar o uniforme escolar, mas roupas indígenas feitas com material (estopa no linguajar deles) retiradas da árvore da castanheira durante as aulas de Notório Saber e, nem mesmo, a desfilarem em fila indiana pelas ‘ruas’ da aldeia. Os alunos formaram uma espiral no campo de futebol e, no

<sup>163</sup> Os indígenas da TI Maró tomam o adjetivo ‘índio’ como agressivo e, por isso, preferem o uso de indígenas em seu lugar.

hasteamento das bandeiras, no local onde deveria estar a bandeira nacional, foi hasteado um cocar<sup>164</sup>, como pode ser visto na foto da direita da imagem 11 abaixo.

### Imagem 11 - Atividades de 7 de setembro de 2015



Fonte: Arquivo pessoal

Durante este evento as lideranças além de se apresentarem com pinturas corporais, usavam cocares, colares, pulseiras resultantes de seus próprios artesanatos e pronunciaram discursos aguerridos em relação aos poderes oficiais nacional, estadual e municipal decorrentes da não efetivação de seus direitos constitucionais. Como culminância os alunos que empunhavam as três bandeiras desses poderes atiraram-nas ao chão e ergueram um cocar sobre elas (imagem 11 da esquerda).

O que pudemos constatar na diferença das duas ‘comemorações’ do 7 de setembro é que houve uma ressignificação que resultou no uso político da data. Em 2014, houve uma replicação mecânica das comemorações urbanas. Em 2015, a data transformou-se num canal de exposição da indianidade e de manifestação pública contra os poderes instituídos. Importante lembrar que, antecedendo o evento de 2015, foi publicado a sentença federal negando a condição étnica dos Borari e Arapium do Maró (SENTENÇA, 2014). Esse fato se refletiu no fortalecimento das atividades escolares em prol da manifestação étnica em toda ocasião pública possível, reforçando o seu uso político.

<sup>164</sup> Confeccionado durante aulas de Notório Saber e feito de pena de arara por significar a ave mais bela e que tem o grito mais forte da floresta.

Precisamos registrar a importância simbólica da atividade do 7 de setembro de 2015 para os professores de Notório Saber e Língua *Nheengatu*. De nosso ponto de vista, eles se mostraram os mais conscientes do papel crítico que as atividades escolares podem ter. Foi em suas aulas que os materiais utilizados no evento, como roupas indígenas, cocares, colares e pulseiras, cartazes, etc., foram confeccionados. Em suas aulas também pudemos registrar as incipientes tentativas de desconstruir o discurso colonialista oficial. Porém, entendemos que estas ocorrências pouco atingem a consciência dos alunos operando, por ora mais como fortalecimento dos professores do que dos alunos. Por outro lado, indica o papel contributivo que a presença da educação escolar nas aldeias pode proporcionar.

Quanto ao material didático e os conteúdos ensinados, eles podem ser divididos em dois grupos. O primeiro satisfazendo a grade curricular normal de qualquer escola pública do país e, o segundo grupo, indicando uma educação diferenciada. O material didático utilizado pelo primeiro grupo segue os padrões dos utilizados na cidade, embora os livros utilizados sejam os confeccionados para a educação do campo. Sobre o segundo grupo examinamos mais detidamente na próxima seção.

Foi comum encontrarmos nos murais para demonstração pública dos produtos de atividades escolares, atividades fixadas com conteúdos alheios à realidade indígena<sup>165</sup> e que remetem a um modo de alfabetização superado (primeiro e segundo trabalhos da Imagem 12 a seguir). A diretora relatou ainda que do ano 2013 para o ano de 2014 foram reprovados 30% dos alunos do primeiro ao quinto ano e complementou ressaltando que “uma boa parte dos 70% aprovados não sabiam ler”. Contrariada e incomodada com estes números a diretora pressionou a SEMED para incorporar um pedagogo ao quadro de funcionários da escola. No entanto, até o final de nossas pesquisas a SEMED não havia respondido à essa demanda, alegando que, para contar com pedagogo a escola necessitaria contar com, no mínimo, cento e cinquenta alunos.

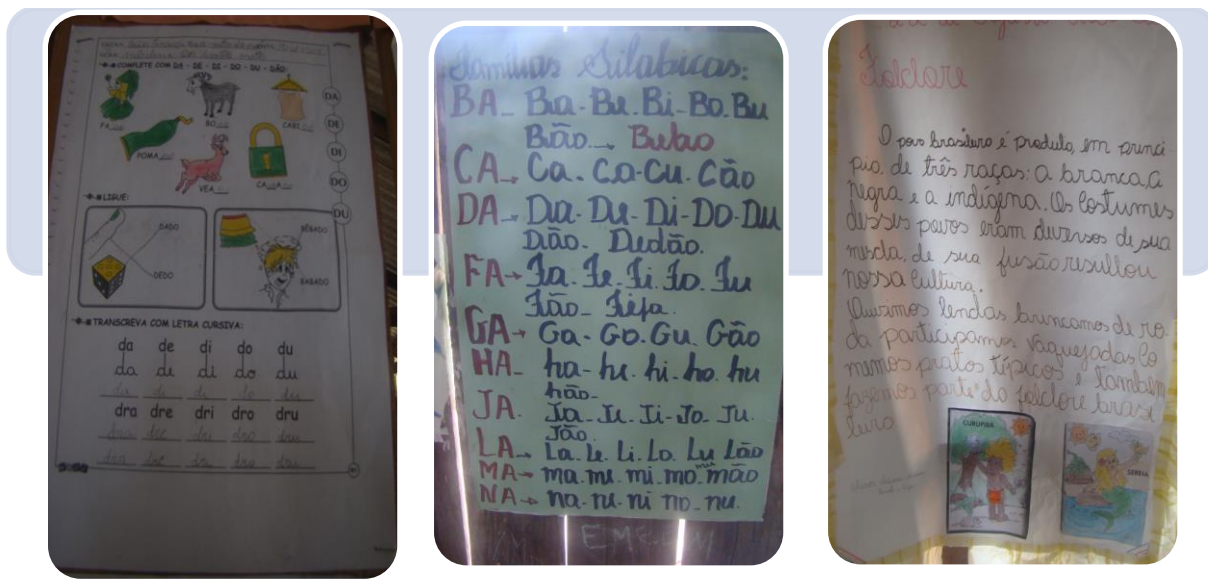
Em outros trabalhos divulgados nos murais, como o da foto à direita da imagem 12 a seguir<sup>166</sup>, evidencia-se o ensino de conteúdos que apontam para a assimilação da cultura indígena a uma suposta cultura nacional e, conseqüentemente, ao desaparecimento ontológico do índio, sobrevivendo, apenas, no folclore nacional.

---

<sup>165</sup> Observamos atividades de matemática que calculavam altura de arranha-céus e outra que calculava o tempo para chegar ao trabalho utilizando metrô.

<sup>166</sup> O texto escrito na terceira imagem diz o seguinte: “O povo brasileiro é produto em princípio de três raças: a branca, a negra e a indígena. Os costumes desses povos eram diversos e de sua mescla, de sua fusão resultou nossa cultura. Ouvimos lendas, brincamos de roda, participamos vaquejadas, comemos pratos típicos e também fazemos parte do folclore brasileiro”.

Imagem 12 - Trabalhos escolares fixados em murais



Fonte: arquivo pessoal

Outra constatação que queremos destacar foi haver, no Plano Político Pedagógico (PPP) e em cartazes fixados nos murais da escola, metas a cumprir<sup>167</sup>. Metas para aprovação, para participação das famílias nas atividades escolares, para o aumento da frequência, para instrumentalizar a escola, para desenvolvimento de projetos, etc. O problema não está em haver metas, mas no fundamento da pedagogia tecnicista<sup>168</sup> que, inevitavelmente, conceitos como o de metas, de reuniões de planejamento, de gestão, induzem aos envolvidos nas atividades escolares que operam sob esse fundamento. Ademais o emprego de planejamentos estratégicos e metas a cumprir inevitavelmente remete a atividades do âmbito empresarial.

Em nossos acompanhamentos das atividades de aula do professor da pré-escola da aldeia do Novo Lugar em todas as aulas que presenciamos ele iniciou as atividades colocando os alunos na frente da sala e um por um foi conferindo o aprendizado do ‘sinal da cruz’<sup>169</sup>. Constatamos que apenas um aluno não ia à frente. O motivo que o professor nos apresentou foi que “ele é evangélico”. Aliás é oportuno registrar que a presença do ensino de religião foi

<sup>167</sup> O quadro de metas constante no PPP está apensado junto ao anexo VI deste estudo.

<sup>168</sup> Não é nosso objetivo nesse trabalho aprofundar essa questão, mas como indicativo do significado desse tipo de organização escolar, é lúcido o fragmento: “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia [tecnicista] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2008, p. 10).

<sup>169</sup> Espécie de ritual realizado pelos católicos que consiste em formar três cruzes, uma na testa, outra em torno da boca e a terceira no peito, com quatro toques de um dos dedos da mão (o polegar, geralmente) proferindo a frase “pelo sinal da Santa Cruz, livrai-nos Deus nosso senhor, dos nossos inimigos”.

explicada pelo professor como imposto pela SEMED configurando-se como ensino obrigatório nas escolas da T.I. Questionada sobre essa ‘obrigatoriedade<sup>170</sup>’ a diretora respondeu que “vem assim da SEMED e assim passamos para os professores<sup>171</sup>”. Mas a aceitação dessa ‘imposição’ é facilitada pelo fato de vários professores que a ministram trabalharem voluntariamente nas atividades da igreja<sup>172</sup>. Registra-se que a religião predominante é o catolicismo, apesar de um dos três caciques pertencer à igreja Batista.

Outro fato que precisamos registrar é certa perda de tempo que as salas multisseriadas geram, principalmente quando não possuem estrutura adequada para esta situação. Constatamos que em razão das salas de aula contarem com lousa pequena as atividades de cada série são postas no quadro e ali ficam até o término das atividades daquela série (conforme imagens abaixo). Enquanto isso os alunos das outras séries esperam sua vez, embora tenhamos registrado casos, sobretudo em aulas de matemática, em que todos os alunos de todas as séries realizavam a mesma atividade.

**Imagem 13 - Salas de aula da escola da aldeia do Novo Lugar**



Fonte: Arquivo pessoal (A esquerda sala improvisada em maloca comendo alunos da 1ª e 2ª série e na direita sala das 3ª, 4ª e 5ª séries).

Outra constatação surpreendente foi a de que os professores utilizam demasiadamente a cópia como método instrucional, mesmo tendo livros de apoio para todos os alunos. Ou seja, a atividade está pronta no livro didático, mesmo assim o professor a transfere para o quadro e os alunos a copiam nos cadernos. Observamos esse método em aulas de

<sup>170</sup> Obrigatoriedade que é confirmada no documento apensado a este estudo no anexo VI.

<sup>171</sup> Material coletado em entrevista compondo nosso arquivo pessoal

<sup>172</sup> Constatamos, inclusive, que um dos professores da aldeia do Novo Lugar tem a permissão de conduzir os cultos católicos aos domingos na ausência do padre.



matemática, geografia e história. Destas matérias pudemos acompanhar aulas sobre globalização e mercado financeiro. O interessante era que a abordagem utilizada, apoiada no material didático, dava como natural a inevitável ocorrência de tais fenômenos históricos em todo o planeta, contradizendo a luta pela afirmação étnica como modo de vida diferenciado que eles próprios almejam e reivindicam.

Por fim, é importante registrar que os indígenas da T.I. conquistaram junto à SEMED a preferência pelo preenchimento das vagas de professores e funcionário de suas escolas. Esta condição, a de ser morador da TI, foi apontada pelos pais como o fator que mais os agrada em relação a matricular o filho nas escolas das aldeias. Foi muito comum a afirmação de que “antes, quando os professores vinham da cidade o ensino era pior por eles não conhecerem nossa realidade. Agora, com professores nascidos aqui na aldeia isso melhorou. Eles entendem nossa realidade”. Porém, essa afirmação é contraditória. Questionei sobre o que pode ter melhorado com essa mudança. Minha hipótese, que precisa de verificação, pode residir na baixa cobrança sobre os estudos e seus resultados que os professores indígenas exigem de seus alunos em relação aos professores que ‘vem da cidade’. Os alunos da escola da aldeia do Novo Lugar, por exemplo, em quase a totalidade dos casos são sobrinhos e primos dos professores. Notei ser muito frequente os professores responderem pelos alunos as próprias questões que formulam.

### **Notório Saber e Língua Indígena *Nheengatu*: rumo à educação diferenciada**

Como afirmamos anteriormente, apesar de o estado ter assumido a educação pública oferecida aos indígenas a partir de 1982, foi apenas em 2007 que as lideranças indígenas da T.I. Maró reivindicaram a transformação de suas escolas em indígenas. Durante os primeiros três anos os currículos dessas escolas não continham nada que satisfizesse os critérios de educação diferenciada e, também, os professores e as lideranças envolvidas ainda não possuíam o domínio sobre a legislação pertinente à educação indígena.

Neste período foi importante o curso oferecido pelo Instituto Estadual de Educação do Pará, com apoio da Secretaria Estadual de Educação, intitulado “Magistério Intercultural Indígena<sup>173</sup>”. O curso foi oferecido em períodos de férias dos professores, ocupando os meses

---

<sup>173</sup> O Magistério Indígena foi ministrado pela Escola Itinerante de Formação de Professores Índios do Pará, anexo ao Instituto Estadual de Educação do Pará (IEEP). Outras seis turmas com 268 indígenas, de 37 povos, cursam o Magistério Indígena nos seguintes polos: Altamira, Marabá, Oriximiná, São Félix do Xingu e Santarém. Os formandos participaram de aulas nas próprias aldeias, nas cidades de Oriximiná, Santarém e Belém, em quatro

de janeiro e julho, preferencialmente. Dois dos três professores que trabalham Notório Saber e *Nheengatu* obtiveram o diploma de magistério neste curso. Paralelamente se apoderaram da legislação pertinente a educação indígena, sobretudo da garantia da oferta de educação diferenciada.

De posse desses conhecimentos lideranças indígenas solicitaram junto a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) a inclusão de disciplinas que conformassem de alguma forma uma educação diferenciada. A partir de 2010 ocorreu a introdução nas escolas indígenas do município de Santarém o componente curricular, em forma de projeto, intitulado de Notório Saber e Língua Indígena. Tendo em vista que os Borari e Arapium da T.I. Maró se identificam com o tronco tupi optaram pelo aprendizado do *Nheengatu*<sup>174</sup>. Ademais, uma das moradoras mais antigas e pertencente ao primeiro grupo constituinte da aldeia do Novo Lugar ainda ‘falava enrolado’, como eles diziam. Na verdade, o laudo antropológico identificou que ela pronunciava frases e palavras em *Nheengatu* misturados com português (SILVA, 2011)

Tendo em vista que a legislação sobre a educação indígena assegurava o direito à alfabetização em língua materna e considerando que nas memórias históricas dos Borari e Arapium esta seria o *Nheengatu*, conquistaram o direito de ministra-la. Para tanto, pressionaram a SEMED a ofertar capacitação. Esta ocorreu durante o segundo semestre de 2012 na cidade de Santarém aos finais de semana, ocasião em que foram ofertadas capacitações em *Nheengatu* e Munduruku. Os dois professores que ensinam este conteúdo nas escolas da T.I. Maró frequentaram esta capacitação e afirmam sua importância fundamental para o desenvolvimento de suas atividades docentes.

Observamos que a revitalização da língua indígena *Nheengatu* tem reforçado dois fatores fundamentais dos Borari e Arapium. Ela está rapidamente sendo reincorporada nos rituais de celebração e fortalecendo a apresentação ‘performativa’ em reuniões e embates políticos.

O Notório Saber, em tese, seria ministrado pelos mais velhos e ficaria responsável pelo ensinamento dos saberes históricos ainda preservados e que conformam a etnia e dão sentido à sua diferenciação cultural em relação à sociedade hegemônica. Para tanto, não seria exigida formação acadêmica para compor o quadro docente dessa disciplina, condição que se confirmou na escola indígena da Cachoeira do Maró. Porém, na escola da aldeia do Novo Lugar

---

séries, com disciplinas pedagógicas do magistério tradicional, História da Educação Indígena, Antropologia, Linguística Aplicada e Língua Indígena. (Fonte: [http://www.pa.gov.br/noticia\\_interna.asp?id\\_ver=106327](http://www.pa.gov.br/noticia_interna.asp?id_ver=106327))

<sup>174</sup> No município de Santarém há aldeias indígenas cujas escolas optaram pelo resgate e ensino do Munduruku, tendo em vista seu pertencimento étnico a esta etnia.

isso não ocorreu. O professor de Notório Saber, que também é o de *Nheengatu*, cursou o Magistério Intercultural Indígena que mencionamos.

Para o ano de 2015 os três professores que ministram Notório Saber e *Nheengatu* preparam uma atividade chamada por eles de “Projeto de Notório Saber e Língua Indígena *Nheengatu*” que se mostrou importante caminho na direção da consolidação desses componentes curriculares e da educação diferenciada para suas escolas. Este projeto que, como adiantamos, foi idealizado pelos três professores indígenas das disciplinas de Notório Saber e *Nheengatu* das escolas da Terra Indígena Maró, envolvendo as etnias Borari e Arapium, foi colocado em prática com a colaboração dos três caciques das três aldeias situadas no interior da TI, uma educadora alimentar, outros dois professores e o secretário escolar.

Juntos eles levaram para o interior da mata, em um local chamado por eles de Centro de Apoio da TI Maró, constituindo-se de espaço com uma casa em madeira de dois pavimentos com poço de água, banheiros e área aberta para atividade configurando-se como um grande pátio, recuperado de grileiros há um ano<sup>175</sup>, 11 alunos<sup>176</sup> das escolas indígenas do interior da TI e uma equipe de apoio de 20 pessoas. Dentre estas 6 vigilantes ambientais que ficaram responsáveis pela segurança e aquisição de caça para acrescentar à alimentação.

As atividades foram divididas por dia e realizadas de acordo com cronograma previamente estabelecido pelos professores e seguiu a seguinte estrutura. No primeiro dia ocorreu o traslado da aldeia ao Centro de Apoio pelo interior da mata e já fazia parte das primeiras atividades educacionais. Durante o percurso, pararam nos lugares considerados sagrados (cabeceiras de igarapés, baixas e igarapés, Tauarizeiro e outras árvores sagradas) para fortalecer estes conhecimentos tradicionais. Os igarapés e as *baixas* são as moradas dos encantados. O Tauarizeiro é a morada da Curupira. O segundo dia, iniciou com atividades antes do sol nascer com um ritual e o hasteamento do cocar (foi fincado um mastro e preparado um grande cocar que foi hasteado durante o ritual<sup>177</sup>) e o ritual de proteção para a entrada na mata feito pelo pajé.

Em seguida os alunos foram coletar leite do Amapá<sup>178</sup>, sementes e fibras para o artesanato. No caminho pararam novamente nas árvores sagradas, diante das quais o pajé

<sup>175</sup> Resultado do protesto descrito com mais detalhes no anexo I deste trabalho.

<sup>176</sup> Importante registrar que a presença dos alunos neste projeto era facultativa aos alunos da terceira a oitava série. A única proibição era a de meninas e mulheres que estivessem em seus períodos menstruais.

<sup>177</sup> O objetivo era de treinar o hasteamento do cocar para a cerimônia do 7 de setembro que ocorreria dias depois no lugar da bandeira nacional.

<sup>178</sup> Árvore da família das Apocináceas que produz um fruto saboroso, em formato de maçã, de cor roxa, que é parte da farmacopeia amazônica. Da casca do tronco dessa árvore é extraído o látex (chamado leite de amapá) usado na medicina popular como fortificante, estimulante do apetite e também no tratamento de doenças respiratórias e gastrite.



instruiu os alunos sobre sua importância. Pararam nas seguintes árvores: Jatuzeiro: coleta de sementes para artesanato e repasse de técnicas de caça; Curuá: coleta de caroço para artesanato; Maçarandubeira: mostrar a importância do leite para a confecção de objetos de borracha e do breu como material inflamável para fazer fogo; Itaúbeira: instruir sobre a madeira que fazem canoas e casas (o pajé aproveitou para ensinar que de sua seiva pode-se fazer chá para tirar suado de criança nova); Jatobá: coleta de frutos para artesanato; Embaúba: instrução sobre extração de água potável; Tauarizeiro: instrução sobre morada da Curupira e a extração de um tipo de papel para preparar os cigarros da pajelança; Castanheira: coleta de frutas para artesanato e retirada de estopa para preparo de roupas; Copaibeira e Preciosa: extração de remédios.

Interessante apontar que todos os instrumentos necessários para a retirada da estopa da castanheira e as seivas das árvores medicinais como martelo, colher e vasilha foram fabricados ali mesmo com paus, folhas e galhos. No intervalo entre as esperas da saída da seiva e a retirada da estopa, os caçadores aproveitaram para ensinar aos alunos como é feito o direcionamento na mata com o movimento das nuvens para o caçador não se perder. Aproveitaram também para o aprendizado de temas da matemática e o uso da trena para medir os diâmetros das árvores sagradas.

Na manhã do terceiro dia de atividades os alunos foram divididos em três grupos. Um foi coletar palha para a confecção de maloca, as meninas foram à confecção do artesanato e o outro foi coletar novamente o leite do Amapazeiro. Pela tarde um grupo foi tirar madeira para a confecção da maloca e de um jirau que apoiou as atividades da cozinha. Aproveitou-se esta atividade para instruir os alunos sobre a retirada da palha ideal para cobertura e a confecção de seu trançado.

Outro grupo ficou responsável por desenhar o mapa da T.I. para instruir os alunos sobre o tamanho do território e seus constituintes como igarapés, baixas, estradas, casas de grileiros, pátios de madeira, etc., e também para construir a noção de pertencimento a todo o espaço da T.I. A importância da construção deste mapa, segundo os professores, era conectar as ações educacionais com a proteção e preservação do território que a noção de pertencimento a ele poderia trazer. Na noite desse terceiro dia foi realizado ritual de pajelança pelo pajé Borari do Novo Lugar e por um outro pajé iniciante que visitava o projeto. Foi realizado ritual de agradecimento, defumação e de '*puxação*<sup>179</sup>' naqueles que se prontificaram a recebê-lo.

---

<sup>179</sup> É muito comum entre os indígenas o relato da sensação de articulações ou musculaturas afetadas por algum mal. Para tratá-las o pajé recorre a técnica de puxá-las e massageá-las em uma atividade conhecida por eles como '*puxação*'.

Interessante apontar a participação espontânea dos alunos na defumação, sobretudo daqueles que participaram das atividades de caça tendo em vista que, segundo eles, a defumação protege o caçador na mata.

No quarto dia foram retomados as atividades de construção da maloca com a retirada de esteios e o preparo das palhas para cobertura. Outro grupo retornou as atividades de artesanato para sua finalização. A novidade deste dia foi a instrução para caçada que os alunos mais interessados nesta atividade receberam. Quatro alunos que demonstraram interesse por esta atividade foram acompanhar quatro caçadores formando duplas que se espalharam pela mata.

Antes do entardecer ocorreu uma aula de *Nheengatu* em uma sala de aula improvisada ao ar livre. Destacou-se a lousa confeccionada com palhas trançadas. Neste dia ocorreram também visitas a dois pátios de madeiras em forma de tora retiradas da mata adjacente a Terra Indígena Maró como forma de esclarecer os alunos sobre os danos que atividades dessa natureza causam para seus modos de vida.

O quarto dia foi finalizado com o “ritual do moqueado” que ocorreu assim que o sol se pôs. Esse ritual consiste em agradecer a mãe natureza pelos alimentos que ela proporcionou ao evento. O pajé realizou ritual de defumação de todos e de agradecimento pelo bom andamento das atividades. Na manhã do último dia, após o café-da-manhã, iniciaram-se os procedimentos de retorno para as aldeias

As atividades que relatamos e acompanhamos nos remeteram às argumentações de Brandão (2009) que, ao analisar a educação em comunidades indígenas, no capítulo intitulado “Quando a aldeia é a escola”, que compõe seu livro “O que é educação”, argumenta que nas comunidades indígenas a escola pode ser estendida a todo o espaço da aldeia, não precisando de um espaço físico específico privilegiado para a atividade escolar ocorrer. Onde quer que ocorra a transmissão de saber no âmbito da aldeia, ali estará ocorrendo um processo educacional. O filho acompanhando o pai em uma caçada ou uma pescaria, a filha ajudando a mãe com os afazeres, o pajé mostrando as plantas medicinais da mata, etc., seriam exemplos de processos educacionais que ocorrem exteriormente ao ambiente físico da escola. De seu ponto de vista, toda a aldeia é a escola pressupondo que seu objetivo seja o de formar homens e mulheres que, “em seu conjunto, constroem tipos de sociedades” (BRANDÃO, 2009, p. 11).

Não que a escola seja dispensável. Pelo contrário, ela é importantíssima no processo de resgate e reafirmação identitária e cultural indígena. Foi através dela que o projeto relatado pôde ser executado. A novidade foi o desafio que os professores se colocaram de tentar executar a sonhada educação diferenciada, apesar da falta de apoio dos órgãos oficiais da

prefeitura para executar o projeto. Para tanto envolveram caciques, pajé, educadora alimentar, secretário e apoiadores demonstrando que as atividades escolares diferenciadas extrapolam os limites da sala de aula. O que pudemos perceber foi um conjunto de práticas relativamente interdisciplinares amalgamadas pelo nome de Notório Saber. Elas envolveram matemática, história, medicina, artes, línguas, educação física, geometria, ensino religioso, modos de sobrevivência na mata, etc., e foram emoldurada por uma dimensão coletivista essencial para a manutenção étnica dos Borari e Arapium.

Também é possível interpretar a atividade relatada como meio de fortalecimento político desses grupos tendo em vista a participação na consolidação de suas próprias representações sociais e culturais, no incentivo à reprodução coletiva do saber, até mesmo na inversão de poder que representa colocar o pajé na posição efetiva de professor.

Importante destacar que as atividades envolvendo o projeto não se encerraram com a volta para as aldeias. A culminância, como eles chamaram, ocorreu nas comemorações do dia da independência (7 de setembro de 2015) na escola polo. Lá foram apresentados os resultados da produção que obtiveram durante as atividades. Hastearam o cocar no mastro central, no local em que estaria a bandeira nacional, como forma de protesto pela demora e descaso dos poderes públicos em efetivar suas demandas constitucionais e legais (Ilustrados na imagem 6).

Por fim, é preciso registrar que após séculos de pressão para o desaparecimento das sociedades indígenas e o consequente processo de invisibilização posto em prática como estratégia de sobrevivência que relatamos no capítulo I, não é possível esperar elementos diacríticos explícitos que os identifiquem distintamente como indígenas e, como defende Sampaio (2009), tampouco se deve projetar sobre eles um tipo de educação diferenciada que preexiste.

As sociedades indígenas são diferentes da sociedade nacional e entre si. Por isso cada sociedade dessa natureza deve, por si, buscar os caminhos que possibilitem consolidar sua educação diferenciada e escolherem transmitir através do instrumento escolar os conteúdos que os distinguem e dão sentido ao seu modo de viver. O projeto que acompanhamos e aqui relatamos configurou-se como um importante caminho em direção a esta construção particular e única dos Borari e Arapium do Maró.

Ademais, como ressaltou Meliá (2000), ao observar que, apesar de toda a brutalidade da colonização,

ainda subsiste uma variedade de povos indígenas com suas línguas e culturas; as vezes, sem suas línguas, mas sim com suas culturas. Estes povos não só superaram a prova do período colonial, mas também os embates da assimilação e da integração de tempos mais recentes. Como o conseguiram?

E até que ponto mantiveram sua alteridade e sua identidade? Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica (MELIÁ, 2000, p. 11-12).

Ou seja, tem que ter havido nos povos indígenas remanescentes uma ação pedagógica consistente que lhes permitiu manter o modo de ser e a cultura e que lhes permitiu “encarar com relativo sucesso situações novas” (Idem). Obviamente esta ação nunca esteve formatada em uma instituição destinada especificamente para isso. A transmissão era/é difusa e engloba(va) todos os momentos e espaços da vida na aldeia. O desafio para os educadores indígenas, é adaptar essa ação pedagógica histórica à ação pedagógica escolar, sobretudo nos espaços escolares destinados exclusivamente ao fortalecimento e transmissão dos elementos distintivos ocupados atualmente por Notório Saber e Língua Indígena, por exemplo.

No entanto, é preciso não perder de vista que não cabe à educação escolar indígena ‘apenas’ fortalecer e replicar o aspecto diferenciado que a educação indígena necessariamente deve alcançar. Este é um objetivo cuja importância procuramos defender e demonstrar ao longo deste trabalho, mas que não pode ser tomado como o fim em si da escola diferenciada. Se assim fosse, a afirmativa constante dos indígenas de que esperam da escola a possibilidade de conhecer a cultura do “branco” para melhor se defender fica esvaziada. É neste âmbito que entendemos constituir o espaço para examinar a contribuição da Pedagogia Histórico-crítica à educação indígena, sobretudo se considerarmos a importância que confere ao aprendizado dos saberes clássicos, historicamente construídos pela humanidade, cuja apropriação é condição para emancipação intelectual e que conforma os objetivos do espaço escolar que complementa Notório Saber e Língua Indígena. Apresentar esse exame é o objetivo do capítulo V.

### **Um exame teórico-crítico da Educação Escolar Indígena da TI Maró**

Em síntese, o que constatamos em nossas pesquisas de campo nas escolas da T.I. Maró foi que a educação escolar, do ponto de vista físico, opera precariamente. Considerando as três escolas, constatamos haver apenas uma única sala de aula construída pelo poder público especificamente para atividades escolares<sup>180</sup>. Não há água encanada, banheiro adequado nem energia elétrica. O material didático não atende à realidade indígena. O material didático disponibilizado é de educação do campo e não se coaduna, portanto, com os critérios legais de escola diferenciada.

---

<sup>180</sup> Nenhuma das três aldeias conta com Posto de Saúde ou qualquer outra construção física para qualquer fim construída pelo poder público além do prédio escolar (imagem esquerda do quadro III),

Dentre os conteúdos ensinados, constatamos que as aulas de Inglês e Ensino Religioso, além de serem obrigatórios, tomam mais tempo no calendário escolar do que aprendizados de conteúdos diferenciados; a maioria dos professores está em processo de formação acadêmica, configurando um quadro atual de insuficiente formação profissional, quadro que tende a mudar devido o empenho deles em participar dos cursos universitários oferecidos na região; baixo salário pago aos servidores<sup>181</sup> e a dupla função exercida; o calendário escolar segue os dias letivos na mesma ordenação que as escolas urbanas; excesso de atividades envolvendo datas comemorativas.

Porém, considerando a história em movimento e que ela é impulsionada pelas tensões contraditórias geradas pelos seus agentes, encontramos reflexos positivos que a presença da educação escolar na Terra Indígena Maró tem oportunizado. Tais elementos positivos ressaltam o fator contraditório que a presença desse tipo de instituição estatal promove aos indígenas dessa T.I.<sup>182</sup>. Ou seja, ao mesmo tempo em que leva a eles saberes eurocêntricos, organização do tipo empresarial, temporalidade exógena, ela também opera como elemento de empoderamento material<sup>183</sup> e intelectual dos envolvidos. Ademais, nenhum dos indígenas entrevistados afirmou querer a retirada das escolas da T.I. Ao contrário, eles afirmam: ‘queremos a escola<sup>184</sup>!’.

Nesse contexto é preciso considerar o papel positivo da escola no fortalecimento da luta dos indígenas Arapium e Borari da Terra Indígena Maró em relação à manutenção territorial e ao modo de vida diferenciado.

As conquistas mais evidentes possibilitadas pela implementação da educação escolar indígena são as ofertas das disciplinas de Notório Saber e Língua Indígena *Nheengatu*. Essa conquista tem favorecido o resgate identitário desses povos indígenas contribuindo para o fortalecimento do movimento de reafirmação étnica presente na região.

Porém, é preciso apontar que a Secretaria da Educação do município de Santarém oferece essas duas disciplinas como projetos diferenciados, e não oficialmente como disciplinas regulares do currículo das escolas indígenas. Sendo assim, todo ano as lideranças indígenas têm que pressionar a SEMED para renovar o projeto e garantir a oferta dessas duas disciplinas.

---

<sup>181</sup> O maior salário, excluindo o da diretora, é do professor com 240h. No entanto um dos professores que possui essa carga horária informou que seu salário não atinge dois salários mínimos.

<sup>182</sup> Não é nossa pretensão ampliar as considerações ao universo da educação escolar indígena, mas não nos estranharia se elas forem pertinentes à grande parte desse universo.

<sup>183</sup> As escolas da TI Maró receberam no final de 2013 uma lancha para transporte dos alunos que constatamos, várias vezes foi usada para transporte de enfermos ou mesmo apoiando manifestações contra madeireiros. A escola polo recebeu computadores, TVs, impressoras, etc.

<sup>184</sup> Resposta dada pelo segundo Cacique Odair Alves de Sousa, Borari da aldeia do Novo Lugar, em entrevista.

Outro fator que fortalece a luta dos indígenas por seus direitos, possibilitado a partir da luta pela implementação e da atividade da educação escolar indígena, é a ampliação da compreensão da dinâmica do funcionamento dos instrumentos públicos de gestão do Estado. A necessidade de construção de documentos como os diários, o Projeto Político Pedagógico, o currículo, as atas de reuniões em geral e de planejamento, etc., e a compreensão da importância de confeccionar esses documentos e o entendimento do modo pelo qual eles tramitam no interior da burocracia estatal retroagem sobre o comportamento dos indígenas em relação ao funcionamento de suas organizações jurídicas de modo a incorporarem essa dinâmica em outras atividades de defesa do território<sup>185</sup>.

Em outra direção é preciso registrar o incentivo para a formação universitária que a presença da escola impôs aos indígenas. Incentivados, por um lado, pela necessidade de preenchimento dos postos de trabalho criados pelo funcionamento da escola e, por outro, pela decisão de preencher esses postos pelos próprios indígenas da T.I. Maró. Atualmente há cinco indígenas dessa T.I. nas universidades públicas de Santarém.

Por último, e não menos importante, a presença da educação escolar, embora de modo tímido, tem contribuído para o fortalecimento teórico-intelectual dos indígenas, favorece a tomada de decisão em relação aos embates político-econômicos, instrumentalizando a defesa do território e do modo de vida diferenciado a partir de uma melhor compreensão da realidade a partir das atividades escolares.

Porém, precisamos destacar que a educação escolar estatal oferecida aos indígenas, apesar do contexto jurídico favorável de incentivo à diferença e às formas próprias de aprendizado, opera nos moldes do liberalismo pedagógico<sup>186</sup> em uma espécie de ‘vale tudo desde que tenha aulas’. Constatação que, de nosso ponto de vista, representa “uma tentativa de tradução da escola ocidental para o contexto indígena” (MORI e NASCIMENTO, 2000, p. 8) numa época de valorização da atomização, do particularismo, do relativismo impulsionado por uma economia que precisa potencializar o consumo individual para sobreviver.

---

<sup>185</sup> Em uma de nossas pesquisas de campo pudemos acompanhá-los em uma reunião com madeireiros que exploravam madeira no interior da TI. Foi saudável notar a preocupação com a confecção da ata da reunião, com a lista de presença e identificar que os envolvidos com esse trabalho eram os envolvidos com a atividade escolar. Nessa mesma reunião pude presenciar o orgulho e a força com que os professores da escola se apresentavam e faziam questão de explicitar essa condição profissional.

<sup>186</sup> Condição inscrita no PPP ao afirmar na seção sobre os ‘pressupostos epistemológicos’ da escola que o foco da aprendizagem não está no conteúdo, mas no fortalecimento das relações interpessoais. Por isso a escola deveria focar na experiência pessoal, nos valores e sentimentos do indivíduo, uma vez que “a educação se faz a partir da correlação entre indivíduo, sociedade e escola” (PROJETO, 2012, p. 10-11). Contexto em que o aluno é concebido como indivíduo e não como agente.

Por estes motivos e tendo no horizonte a importância que a educação escolar tem tido para os Borari e os Arapium no processo de reafirmação étnica como insistentemente temos mencionado, que gera efeitos na disputa pela posse do território, pelo uso coletivo dos recursos naturais e pela afirmação e fortalecimento enquanto grupo diferenciado é preciso dimensionar a contribuição que outra teoria pedagógica, mais pertinente aos anseios dos indígenas pode oferecer.

Tendo em vista esse entendimento e o desejo de transformar a escola em “um dos espaços para professores e alunos atingirem um nível mais elevado no processo de aprendizagem alcançando níveis de consciência da realidade visando a transformação social” (PROJETO, 2012, p. 12) destacado no PPP da escola da aldeia da Cachoeira, no capítulo seguinte examinamos a Pedagogia Histórico-crítica em seus fundamentos filosóficos, na tentativa de projetar sua pertinência para orientar a educação escolar indígena da T.I. Maró.

## **CAPÍTULO V:**

# **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: APROXIMAÇÕES**

### **Considerações iniciais**

Em síntese, este estudo consistiu em uma análise acerca da implantação e da atividade da educação escolar nas sociedades indígenas da T.I. Maró, tendo como escopo, de um lado, sua relação com o modo de produção capitalista no contexto geral da ‘conquista’ dos povos indígenas por educação escolar, que se seguiu à promulgação da Constituição de 1988. De outro lado, a capacidade empoderativa que essa categoria de educação possui para os povos indígenas, sobretudo se seu aspecto diferenciador envolver elementos que revitalizem, fortaleçam e transmitam as características étnicas particulares dos grupos envolvidos em um contexto de reafirmação étnica.

Nesse sentido, a implantação de educação escolar em comunidades indígenas não é apenas uma conquista desses povos, ela deve, também, ser examinada como uma implantação do Estado burguês para a incorporação dessas comunidades às relações sociais capitalistas. Consequentemente, não devemos tomar a educação escolar indígena como resultante de um movimento que ocorreu apenas de ‘dentro’ para ‘fora’, como exigência dos indígenas para o Estado. É preciso considerar que também é um movimento de ‘fora’ para ‘dentro’, do Estado para as comunidades indígenas. Ou seja, ao mesmo tempo em que a Educação Escolar Indígena se configura como conquista, não podemos perder de vista que é, também, uma implantação. Sobretudo se considerarmos que a conquista dos povos indígenas por educação escolar se insere no período de recrudescimento do neoliberalismo (ou neocolonialismo) (a partir da década de 1980) no país, resultante da necessidade de reestruturação do capital na tentativa de minimizar suas crises.

Consequentemente, é preciso ter no horizonte a concepção de Marx e Engels (2003) segundo a qual a necessidade de mercados cada vez mais extensos impele a burguesia para todo o globo terrestre (que nesta tese exploramos a partir dos estudos de Rosa Luxemburg (1985)),



para a qual, o crescente processo de acumulação do capital requer incorporação de mercados e matérias-primas externos a ele (economias não capitalistas, como, por exemplo, a economia natural dos povos pré-colombianos) para realizar parte da fração da mais-valia responsável pela acumulação ampliada do capital.

Por outro lado, nossas premissas também envolveram o entendimento de que a presença da educação escolar na Terra Indígena Maró fortalece as lutas dos Borari e dos Arapium em relação à posse coletiva do território e dos recursos materiais e da manutenção enquanto grupo diferenciado. Manutenção que, por si só, representa ataque aos interesses do capital, como procuramos mostrar ao longo da tese. Ademais, essa presença ensejou melhoras nas condições materiais e intelectuais que envolvem a capacidade de lutar pela efetivação de suas demandas históricas, por seus direitos e pelo fortalecimento de seus processos de reafirmações étnicas. De modo particular, consideramos favorável a presença, através de conquista, das disciplinas de Notório Saber e Língua Indígena, como adiantamos.

No entanto, entendemos que as contradições expostas acima resultam do próprio modo de ser da realidade sob o domínio do capital. Ou seja, considerando que a educação escolar é determinada, em última instância, pelo modo como produzimos nossa vida material, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas implicadas (LOMBARDI, 2011) é de se esperar que a escola, onde quer que esteja, contenha as contradições do modo de produção que a produziu. Nesse sentido, como instrumento estatal-burguês, ela engendra, como adiantamos, a reprodução da relação capital. Em um contexto assim, o modo pelo qual educadores engajados com a transformação da sociedade em direção à superação da sociedade de classes podem contribuir é desvelando e ocupando os espaços da contradição para redirecionar a atividade escolar em direção aos reais interesses das classes contra-hegemônicas.

Resultante do entendimento acima decidimos apresentar considerações sobre uma teoria pedagógica contra-hegemônica e examinar sua pertinência para orientar a educação escolar indígena.

### **Considerações sobre fundamentos filosóficos da Pedagogia histórico-crítica.**

Antes de examinarmos a Pedagogia Histórico-crítica (PHC) é preciso visitar algumas premissas importantes sobre educação e formação humana que a fundamentam. A primeira premissa que julgamos importante examinar para compreender os objetivos da PHC diz respeito ao modo pelo qual ocorre a humanização do homem. Indo de encontro às teorias

naturalistas e essencialistas das características humanas, para a PHC as características especificamente humanas não estão inscritas na genética e, portanto, não são herdadas pelos indivíduos ao nascer. Ao contrário, são produzidas historicamente e devendo ser adquiridas para que nos tornemos humanos. Ou seja, a humanização resulta de processos educativos dos elementos construídos historicamente pelo conjunto dos homens que os conformam humanos.

Deste entendimento do papel da educação na humanização do homem resulta a seguinte definição: “A pedagogia histórico-crítica define a educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013a, p. 1). Isso significa que:

o papel da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, pois, quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes. Vemos, então, que o indivíduo humano, ao nascer, já se encontra determinado em larga escala pelas condições do meio físico que, por sua vez, na nossa época, está já sobredeterminado pelos conhecimentos produzidos pela humanidade expressos em domínios científicos como a geologia, geografia, agronomia assim como pelo complexo das ciências físico-químicas e naturais. Isso significa que, além do meio físico, a criança nasce também predeterminada pelo meio cultural representado por um meio humano constituído com sua língua, seus costumes, sua moralidade, suas expressões artísticas, sua religião, sua organização econômica e política, sua história específica. E ela se encaixa nesse conjunto, é influenciada por ele, depende dele (SAVIANI, 2013a, p. 1).

Nesse sentido, aquilo que chamamos de “natureza humana” não é algo dado, ou naturalmente construído. Ela é produzida sobre a base de nossa natureza biológica em interação com o meio cultural que preexiste. Consequentemente, para a Pedagogia Histórico-crítica, o trabalho educativo coincide com a produção, em cada indivíduo singular, da humanidade que é produzida pelo conjunto dos homens ao longo da história. Portanto, “quando a criança nasce pode-se dizer que ela é coetânea à sua época, mas não é contemporânea, ou seja, atual à sua época. Ela necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência” (SAVIANI, 2013a, p. 1). Neste sentido, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. Diante desse quadro, Saviani conclui que “a origem da educação coincide, então, com a origem do homem” (Idem).

Consequentemente, no contexto da Pedagogia Histórico-crítica, o ser humano é um produto da educação e:

Pela mediação dos adultos num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu (SAVIANI, 2013a, p. 2).

Em suma, para se tornar atual à sua época, o indivíduo necessita se apropriar do conjunto das objetivações humanas incorporadas a sociedade em que vive. E isso não ocorre espontaneamente. “Podia antes ocorrer por processos espontâneos. Mas na contemporaneidade já se incorporaram ao modo de vida humano elementos formalmente construídos e sistematicamente elaborados que exigem, também, processos formais e sistemáticos de aquisição” (Idem).

Resultante da complexificação dos elementos historicamente elaborados que precisam ser adquiridos pelo conjunto dos homens que demandou o estabelecimento de instituições formais para sua mediação é que a escola se converteu na “forma principal e dominante de educação” (Ibidem). Sua preponderância é de tal monta na contemporaneidade que, para compreender a educação, é preciso, primeiro, compreender a forma escolar de educação.

Nas palavras de Saviani:

A escola veio a assumir no campo pedagógico papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica. Parafraseando a frase de Marx (1973, p. 236) “o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina”, podemos dizer que a escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina. [...] Embora as formas de educação não-escolar tenham precedido historicamente à forma escolar, a situação que hoje se configura nos coloca diante do fato de que não nos é mais possível compreender a educação sem a escola. Trata-se, em suma, do princípio metodológico também enunciado por Marx (idem, p. 234) e celebrizado na metáfora “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”: é a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido e não o contrário. Logo, [...] podemos afirmar que a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação (SAVIANI, 2013a, p.12).

Outro elemento importante que a PHC contém é a concepção de educação como um processo de mediação da prática social, tomando essa prática como ponto de partida e chegada do processo educativo. Porém, o horizonte do processo não é a prática social em si mesma, mas o desnude da visão invertida da realidade criada pelo capital, tendo a superação da sociedade de classes no centro desse horizonte. Para isso, é preciso se livrar do paradigma da imparcialidade do conhecimento, é preciso considerar que o conhecimento não é neutro. É preciso considerar o uso prático do conhecimento, seu uso como orientador de ação transformadora, da *práxis* transformadora.

O fundamento a partir do qual a PHC entende a não neutralidade do conhecimento é o marxismo. Particularmente, o materialismo histórico dialético. Para entendermos a contribuição e profundidade do materialismo histórico dialético para o processo de revolução

da sociedade em direção a uma sociedade plena de sentidos (DUARTE, 2012) e sua relação com a atividade escolar ‘desalienante’, é preciso resgatar brevemente alguns de seus elementos.

Um desses elementos resulta do modo processual que os adjetivos histórico e dialético conferem para o entendimento da produção do conhecimento, das relações sociais e econômicas. Estas resultam de relações estabelecidas historicamente pelo conjunto dos homens em uma dinâmica contraditória no interior da sociedade, de modo que:

“a essência do homem é o conjunto das relações sociais. A conformação corpórea natural é condição necessária do ser homem. Não é condição suficiente. A humanização do ser biológico específico só se dá dentro da sociedade e pela sociedade” (GORENDER, 2001, p. xxiv).

É neste sentido que:

A primeira condição de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos<sup>187</sup>. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza. Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo a frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência os homens produzem indiretamente sua própria vida material. [...] A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (MARX e ENGELS, 2001, p. 10-11).

Considerando que os indivíduos são uma unidade inseparável entre seus organismos físicos, suas relações sociais e, também, com o que pensam (o ambiente cognitivo), depreende-se do fragmento acima, que todas essas dimensões da vida humana fundamentam-se nas condições materiais de sua produção. Neste sentido, o materialismo histórico dialético recupera um elemento importante na explicação do processo de entendimento que os idealistas procuram eliminar. Recoloca a ação, a *práxis*, no centro do processo de entendimento da realidade. Ou seja, é preciso considerar que o objeto, a realidade, são apreendidos na atividade humana concreta através da ação, através de um processo constante de adaptação da natureza à necessidade humana, através do trabalho, da *práxis*.

Entendemos que o materialismo histórico dialético é um importante caminho para abordar a questão acerca do conhecimento em sua dimensão prática, transformadora, invertendo as realidades inventadas, fetichizadas, alienadas, construídas pelo capitalismo, necessárias para

---

<sup>187</sup> “O primeiro ato histórico desses indivíduos, por meio do qual eles se distinguem dos animais, não é o fato deles pensarem, mas o de começarem a produzir seus meios de existência” (MARX e ENGELS, 2001, p.108).

conferir centralidade à mercadoria. Consequentemente, recoloca no centro do processo de transformação da sociedade a ação concreta executada por sujeitos situados em tempos históricos experienciados, a partir dos quais os conceitos ganham significado na medida em que forem pertinentes para orientar ações, adaptar a natureza às necessidades humanas e revolucionar realidades opressoras.

No campo da epistemologia, poderíamos afirmar que, ao contrário do idealismo, a ação direcionada a um fim deliberado, - *práxis* - é o fundamento último do conhecimento, do critério de validade, de construção do significado, de sua própria modificação<sup>188</sup>, etc. Nesse processo, em um movimento não mecânico, a essência da realidade se sobrepõe à aparência cada vez mais penetrantemente em um movimento *ad infinitum* de modo que os objetos da realidade se tornam concretos pensados mais ancorados entre si e cada vez menos sincréticos.

A centralidade da ação nessa dinâmica de construção do significado, do entendimento humano e da consequente inaplicabilidade do idealismo para explicar fenômenos que ocorrem na história em um espaço-tempo concreto, experienciado pelo agente, é colocada por Vieira Pinto, ao examinar os limites da lógica formal para explicar a realidade, nos seguintes termos:

Quando se procura compreender e explicar racionalmente a constituição da matéria, e não apenas descrever comportamentos de objetos, mesmo elementares, os princípios para os quais se precisa apelar não podem ser os de índole formal e metafísica, porque estes tem por origem uma atitude gnosiológica imaginativa, introspectiva e anti-histórica, a que supõe já constituído o aparelho perceptivo representado pelo sistema nervoso central humano e suas capacidades reflexivas racionais, quando, como é evidente, este próprio aparelho *se constitui ao longo do mesmo processo* objetivo que vai, depois, explicar (VIEIRA PINTO, 1985, p. 182-3. Grifos nossos)

Embora o objetivo da análise do fragmento acima de Vieira Pinto fosse mostrar os limites das concepções a-históricas e, portanto, metafísicas, para explicarem a realidade, o autor revela o seu entendimento processual e ativo da dinâmica de construção dos significados e do próprio aparelho cognitivo em sua materialidade e adequação ao movimento concreto de nossas faculdades mentais. Por outro lado, resultado de um processo objetivo, concreto, da terra para o céu, e não o contrário, essa construção pode ser orientada para diversos fins e por diversos meios.

---

<sup>188</sup> Não no sentido do pragmatismo clássico estadunidense do tipo de Dewey e Rorth para os quais o significado de uma ação é inseparável do resultado prático. Entendemos que esse tipo de pragmatismo abre espaço para o relativismo que pouco contribui para o uso prático do conhecimento transformador da sociedade. O que está em jogo aqui é a tomada de consciência de um estado de coisas opressoras e a consequente revolução coletiva deste estado. Não é a obtenção de um fim prático individual.

Com a ascensão da burguesia o processo de (re)produção dos pensamentos, ideias, verdades, ações, etc., passou a contar com instituições próprias para a replicação de significados pertinentes ao seu modo de (re)produção da vida material. Nesse processo de (re)construção e (re)produção dos significados do real a partir dos interesses de uma classe, o papel da educação escolar ganhou centralidade. Nas comunidades primitivas, sem educação escolar, o processo de aprendizado ocorria predominantemente por imitação e se estendia por toda a vida, sem a necessidade de constituição de instituições específicas.

No processo de construção da hegemonia do modo de produção capitalista, por outro lado, dada a necessidade de construção de uma realidade ‘fetichizada’, superficializada, (que obscurece a essência alienante do proletário), tomou centralidade a educação escolar. Através do Estado construiu-se um ambiente instrumentalizado e voltado para ‘facilitar’ a internalização dos significados necessários para agir de certo modo no mundo, naturalizando as relações sociais capitalistas. Neste contexto, tomou força a universalização da educação escolar. Aqui se volta os objetivos desse tipo de educação à reprodução dos significados que interessam à burguesia e apontam na construção de uma realidade alienada<sup>189</sup> e estranhada para a classe que negociará ‘livremente’ sua força de trabalho no mercado. Negociação, agora, naturalizada.

Porém, ao mesmo tempo em que a burguesia se recria ela, contraditoriamente, gera seu oposto, o proletariado. E, a escola, partícipe da sociedade de seu tempo, carrega de modo imanente as contradições da sociedade a que pertence. No processo de (re)construção do ideário burguês através da atividade escolar, é reforçado em seu interior a luta de classes, mesmo porque, a escola reproduz a própria relação capital. De um lado o capitalista e de outro o proletário. Ao repassar os valores burgueses a escola contribui para a naturalização da divisão entre patrões e empregados. Com isso, a contradição se impõe no interior da escola.

Neste contexto, entender a escola estatal como o local privilegiado<sup>190</sup> da burguesia em ‘formar’ ideologicamente o proletariado, significa entendê-la como instrumento voltado para a classe trabalhadora. Nesse sentido, introduzir no seu interior o aprendizado do conhecimento emancipador é voltar os objetivos desse instrumento, e a fração da sociedade que ele serve, à superação da pré-história que vivemos sob o jugo do capitalismo. Aqui julgamos

---

<sup>189</sup> Entendemos esse conceito nos sentidos apresentados por Newton Duarte (aula de 12/09/2014) a partir de Marx (2004) em que a alienação do proletariado pode ocorrer em relação (i) ao objeto do trabalho; (ii) ao próprio trabalho; (iii) a condição de ser genérico e (iv) ao ser humano que se apropria do produto da atividade e do trabalho social.

<sup>190</sup> Como apontou Althusser (1985) lembrando do tempo de permanência dos indivíduos no aparelho escolar ao longo da vida e do privilégio que ela goza junto às famílias.

central o papel da Pedagogia Histórico-crítica como uma das teorias pedagógicas voltadas para essa superação que exploraremos na seção seguinte.

A necessidade de examinar a adequação e pertinência de uma teoria pedagógica contra hegemônica para orientar o fazer escolar na Terra Indígena Maró, em direção a contemplação de seu objetivo de voltar a atividade escolar para professores e alunos alcançarem níveis mais elevados de consciência da realidade visando a transformação social (PROJETO, 2012, p. 15) é possibilitada a partir do entendimento de que a escola não é blindada à luta de classes, como operando única e exclusivamente em favor da reprodução do ideário hegemônico<sup>191</sup>. Pelo contrário, a escola como parte da sociedade, manifestando em seu interior todas as características da sociedade envolvente, de modo a não ser possível compreender a educação desconsiderando seus condicionantes sociais.

No caso da Pedagogia Histórico-crítica ela se integra ao conjunto das pedagogias contra hegemônicas na medida em que considera “os educandos como indivíduos concretos, isto é, como síntese de relações sociais. [...] enquanto indivíduos concretos, manifestam-se, como unidade da diversidade” (SAVIANI, 2012, p. 79). E, enquanto aluno concreto “os educandos também sintetizam relações sociais que não escolheram” (Idem) e suas práticas objetivam ‘desinventar’ a realidade fetichizada imanente e necessária à reprodução do modo de produção capitalista.

Ou seja, é em atendimento aos interesses do aluno concreto e a inversão da realidade alienada que ele não escolheu compartilhar e para abrir a possibilidade de sua superação que a prática da PHC volta-se. Para o aluno compreender-se como indivíduo concreto, faz-se necessário desvelar sua condição de produto histórico e integrante do conjunto dos meios de produção. Assim, a compreensão do conhecimento sistematizado corresponde diretamente aos seus interesses, pois “enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento” (Ibidem, p. 80).

De posse de conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade, em um processo catártico (catarse) o conhecimento é materializado na ação transformadora, na *práxis*. O trabalho pedagógico se torna a mediação entre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, centrado no aprendizado dos saberes historicamente produzidos pelo conjunto da humanidade, e a constituição dos elementos ativos de transformação social. Por isso, o trabalho pedagógico para a PHC consiste em “produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2010, p.13).

---

<sup>191</sup> Como sugeriram Althusser (1985), Bourdieu & Passeron (1975).

Para tanto, considera o mesmo autor (SAVIANI, 2013), é preciso considerar a atividade educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social, no qual professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas e necessárias para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Neste contexto:

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética (SAVIANI, 2013a, p. 4. Grifos no original).

É importante reafirmar que a prática social considerada não é fetichizada ou no contexto de uma realidade invertida, mas da prática social real, concreta, experienciada pelos homens. A história dessa prática social real em todas suas múltiplas dimensões o professor precisa dominar.

Dizer, então, que o professor, para atuar eficazmente junto aos alunos deve ter uma compreensão sintética da prática social significa dizer que ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual (Idem).

Ou seja, se os alunos, situando-se no ponto de partida, numa visão sincrética, têm uma compreensão ainda superficial e difusa, marcada pelas vivências empíricas presas às impressões imediatas, o professor, em tese, já teria passado pela análise, pela mediação do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade (Ibidem).

Neste contexto, assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os educandos vivem. “Cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível” (SAVIANI, 2013a, p. 4). E conhecer significa não apenas deter



informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção.

Conhecer implica, então, captar o movimento real, concreto, que nos permite entender como emergiu a sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem, definindo as tendências de seu desenvolvimento. Essa captação permite apontar as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade (SAVIANI, 2013a).

As possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá se efetivar pela ação intencional e coletiva dos homens, organizados para lutar pelas transformações necessárias. Mas esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado pela educação. Esta, porém, só poderá cumprir o seu papel se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar seus componentes educativos. A partir desse requisito estarão qualificados a trabalhar com os educandos os problemas postos pela prática social, propiciando-lhes o acesso aos instrumentos por meio dos quais atingirão o momento catártico, em que os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social.

Diante desse quadro, é inevitável a questão: como uma educação transformadora, fundamentada na PHC, poderia se expressar na educação escolar indígena. Saviani (2013a) procura responder uma questão similar em relação à educação do campo. Entendemos que a análise que faz sobre esta educação é particularmente importante para lançar luz para examinarmos nossa questão. Tendo em vista essa importância, na próxima seção examinaremos relações entre estas duas modalidades de educação, tendo como fundamento a análise de Saviani para a educação do campo, procurando extrair elementos que inspirem o emprego da PHC na educação escolar indígena.

A possibilidade dessa aproximação resulta do entendimento de que ambos, os povos tradicionais do campo e os indígenas, recebem a mesma pressão do modo de produção hegemônico. De um lado através da pressão pela incorporação de suas terras ao agronegócio e, de outro, pela internalização por coerção dos saberes da classe dominante, tendo em vista que

estas dominam, conseqüentemente, a produção e difusão das ideias dominantes da época (MARX e ENGELS, 2003). Transformar essa realidade em direção a sua superação é o que a atividade educativa escolar comprometida com as demandas dos indígenas e homens do campo deveria proporcionar.

Porém, a educação escolar indígena envolve outro patamar de ensino relacionado a descoberta, revitalização e transmissão dos saberes que dizem respeito a diferenciação étnica dos grupos indígenas particulares que, portanto, não se relacionam aos saberes históricos universais produzidos pelo conjunto dos homens, cujo domínio possibilitou a revolução burguesa. Sobre o modo de atuação das atividades escolares em relação a esse patamar e a pertinência da PHC caberia aos próprios indígenas apontarem. Ou seja, entendemos que a PHC deve contribuir para a orientação das atividades da escola indígena naquilo que ela tem de comum com as escolas urbanas, na sua organização e ensino dos saberes considerados tradicionais (Matemática, Geografia, Ciências, História, Português, etc.). Contribuições que entendemos como similares para as escolas do campo e indígenas.

Reforça a necessidade dessa contribuição de oferecer aos indígenas outro pressuposto epistemológico para orientar sua atividade escolar, alternativo ao que utilizaram no PPP de sua escola para alcançar o objetivo de transformação social proposto (PROJETO, 2012). Ou seja, fundamentar epistemologicamente o trabalho escolar na concepção humanista, porque para esta concepção “o foco da aprendizagem não está no conteúdo, mas em favorecer um processo contínuo de aprendizagem” e que a escola “deve respeitar os saberes com que os educandos chegam a ela” e por isso, os processos educacionais serão pautados na “tendência progressista libertadora [...] a partir da correlação entre indivíduo, sociedade e escola” (PROJETO, 2012, p. 11-12. Idem, ibidem) é dificultar o alcance “de níveis mais elevados de consciência da realidade visando a transformação social” elencada na seção ‘objetivos da escola’ (PROJETO, 2012, p. 12).

### **PHC para Educação do Campo e Educação Escolar Indígena: aproximações**

Tendo em vista que o ponto de partida e chegada da atividade educativa é a prática social, seria preciso, primeiramente, considerar que as condições em que os homens vivem são determinadas pelo estágio atingido pela humanidade à época. Tomemos o exemplo fictício de uma atividade escolar sobre a essencialidade da terra para a vida humana analisada por Saviani (2013a) no contexto da educação do campo. Caberia ao professor aceitar essa essencialidade,

compreender que sob o modo de produção capitalista ela se converte em meio de produção, fetichizando sua condição de essencialidade. Em suas atividades caber-lhe-ia desinverter essa realidade que, desfetichizada, modificaria a prática social do educando.

O educando construiria o entendimento de que na nova condição que caracteriza a época moderna a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se pautar por laços propriamente sociais. Esse processo assume contornos mais nítidos com o advento da grande indústria. À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola.

Mas, a subordinação do campo à cidade e da agricultura à indústria é, objetivamente, uma tendência do desenvolvimento histórico que se expressa na crescente urbanização do campo e industrialização da agricultura. Tal tendência se traduz no avanço e hegemonia da burguesia e afeta diretamente os interesses dos indígenas pela manutenção de seu estilo de vida e da posse do território e de seus recursos naturais.

É neste contexto que o autor afirma:

Vemos, assim, que a consolidação da sociedade capitalista correspondeu à substituição da dominação dos proprietários de terra (senhores feudais) pela dominação dos proprietários dos meios de produção (capitalistas) ou, dizendo de outra forma, a substituição do domínio da nobreza feudal sobre os servos pelo domínio da burguesia sobre os proletários (SAVIANI, 2013a, p.8).

Como ocorre em todos os regimes sociais baseados no domínio de uma classe sobre outras, também na sociedade capitalista a burguesia enfrenta a oposição das classes não dominantes que, entretanto, se posicionam de maneiras diferentes em relação à ordem vigente. No entanto, para as sociedades indígenas e rurais é preciso compreender suas práticas sociais nas condições específicas da sociedade brasileira.

Examinemos o exemplo explorado por Saviani (2013a) envolvendo o contexto da promulgação da Lei de Terras de 1850. Esta lei afetou sobremaneira as relações sociais do homem do campo e dos indígenas, de modo que ao professor comprometido com a transformação da opressão e a mudança das práticas sociais e que está inserido importaria “levar em conta a histórica concentração da terra no Brasil resultando na contínua procrastinação da reforma agrária” (Idem, p. 9)

Esse professor deveria dominar o fato de que:

Um marco importante nesse processo é a Lei de Terras de 1850. Por essa lei se ajustou o Estatuto Fundiário da Colônia ao espírito capitalista do liberalismo, cuja categoria central é a “propriedade” à qual se subordinam a

liberdade e a igualdade. Com efeito, a visão liberal se reporta, ao fim e ao cabo, a proprietários igualmente capazes de dispor livremente de seus bens. Essa visão do liberalismo sobre o estatuto da terra não era exclusiva do Brasil. Encontrava-se em todas as situações de grande lavoura, as chamadas “plantations”, como ocorria nas Antilhas inglesas e francesas, em Cuba e no Sul dos Estados Unidos. Como já observara Azeredo Coutinho, a abundância de terras nas colônias tornava impossível o trabalho livre sob o capital. O trabalhador, obviamente, tenderia a preferir ocupar um pedaço de terra e cultivá-la para si mesmo a sujeitar-se a trabalhar para outro, isto é, para o empresário capitalista. Daí, a necessidade do trabalho forçado, possibilitado pelo estatuto da escravidão (SAVIANI, 2013, p. 10).

O professor teria que levar em conta que “foi exatamente com esse espírito que se aprovou no Brasil a “Lei de Terras”, em 1850, mesmo ano em que também foi aprovada a lei que extinguiu o tráfico de escravos”. Assim:

Tornando proibitiva a aquisição de terras para quem não fosse já proprietário, preparava-se o ambiente para que, quando chegassem os imigrantes, eles fossem forçados a substituir, como trabalhadores livres, a mão-de-obra escrava nas lavouras de café (Ibidem).

E examinando a realidade histórica e que está inserido, o professor teria que perceber que foi efetivamente isso o que ocorreu e vem ocorrendo até nossos dias, não se viabilizando a reforma agrária mesmo na forma em que se efetivou nos próprios países capitalistas e, no caso dos indígenas, se reflete nos vários obstáculos que o Estado impõe à retomada de seus territórios.

A compreensão deste fato propiciaria ao professor do campo ou indígena tratar da questão sob o ângulo de que nos países centrais do capitalismo lançaram mão da reforma agrária como meio de democratizar a propriedade da terra visando à ampliação do mercado interno e o desenvolvimento das forças produtivas em cada uma dessas nações. Nos países periféricos e, especificamente no Brasil, prevaleceu a grande propriedade, agravando o problema agrário caracterizado pela grande concentração da propriedade da terra; pelo uso predatório da terra e dos recursos naturais de modo geral; pela secundarização da produção de alimentos reservando-se as melhores terras para a monocultura de exportação, o que vem resultando no agravamento da fome que assola dezenas de milhões de brasileiros; pela migração forçada que obriga grande número de camponeses a se mudar para as cidades ou regiões distantes; pela produção de bens e insumos agroindustriais de iniciativa de empresas multinacionais, lançando mão de sementes transgênicas e fazendo largo uso de agrotóxicos que poluem o meio ambiente e envenenam os alimentos (SAVIANI, 2013a) e pelo ataque às áreas indígenas procurando incorporá-las ao comércio capitalista.

Esse é um tipo de quadro em que, segundo Saviani (2013a) exemplificaria como deveria se desenvolver a prática social dos moradores do campo. E, acrescentamos, envolve, também, a história social dos indígenas. Neste sentido, e “na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o professor precisa ter clareza desse quadro já no ponto de partida, pois essa é uma condição para que ele possa concorrer, pelo trabalho educativo, para que os alunos ascendam a essa compreensão no ponto de chegada”. Entendemos que os professores indígenas também precisam ter essa clareza.

Em outros termos, acrescenta o educador “é preciso ter presente que a pedagogia histórico-crítica, por ser uma proposta contra-hegemônica e pelo seu caráter dialético, se diferencia claramente do ponto de vista teórico das propostas pedagógicas hegemônicas” (Idem, p. 12). Estas, porque não têm como finalidade a transformação da sociedade, mas sua manutenção e reprodução, “hipostasiam os meios, diferenciando-se pelos métodos” (Ibidem).

Diversamente:

A pedagogia histórico-crítica se diferencia por sua finalidade posicionando-se no sentido de que nenhum meio ou método enquanto procedimento a ser adotado no desenvolvimento do trabalho pedagógico será anatematizado ou consagrado “a priori”, seguindo sempre “o princípio gramsciano segundo o qual se deve encontrar nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas (Idem).

Consequentemente, ressalta o autor, que o segundo passo do método proposto pela pedagogia histórico-crítica, (SAVIANI, 2013a) “não é a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o *problema* como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova)”, mas “é a *problematização*, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções” (Idem, ibidem, grifos no original).

Em decorrência, o terceiro passo “não se identifica com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional), nem com a coleta de *dados* (pedagogia nova)”, mas se trata, nesse momento, da “*instrumentação*, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (Idem, ibidem, grifos no original).

Estando de posse dos instrumentos teóricos e práticos é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Portanto, “o quarto passo não coincide com a *generalização* (pedagogia tradicional), nem com a *hipótese* (pedagogia nova)” (Idem, Ibidem, grifos no original).

Chamei esse quarto momento de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2013a, p. 13).

A *catarse*, então, resultaria do processo unitário de problematização-instrumentação em que a estrutura do significado teórico e prático da questão social concreta em torno do qual o trabalho educativo ocorre num dado momento passa a ser apropriada pelos alunos e:

Incorporada na forma de superestrutura em sua consciência fazendo parte, portanto, de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social não apenas como homens do campo, mas como indivíduos integrantes do gênero humano (SAVIANI, 2013, p. 14).

Por fim, o último passo “que não consiste na *aplicação* dos conhecimentos assimilados (pedagogia tradicional), nem na *experimentação* como teste da hipótese (pedagogia nova)” (idem) é o ponto de chegada, é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos.

Nesse momento:

Ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica (ibidem).

Daí o fundamento de que professor e aluno participam do processo em uma espécie de unidade inseparável, embora cada qual atingindo um nível de síntese peculiar a seu grau de conhecimento do real.

Pode-se concluir, então, ressalta o educador (SAVIANI, 2013), que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

No caso das sociedades indígenas de relativo intercâmbio cultural com a sociedade envolvente, que é o caso dos Borari-Arapium da TI Maró, voltar à educação escolar dedicada ao ensino dos saberes tradicionais para o ensino dos saberes produzidos historicamente pela humanidade é, no mínimo, dar um sentido concreto para a atividade de sua escola. Ademais, a

compreensão desses saberes, por parte dos indígenas, fortalece seus processos reivindicatórios, tornando a PHC uma alternativa à educação escolar estatal precarizada que recebem fundamentada no liberalismo individualista<sup>192</sup>. A questão é como implementar essa proposta pedagógica contra-hegemônica tendo como resistência todo um jogo de interesses do capital pelos recursos naturais da TI Maró e, por outro lado, devido esta pedagogia não contar, ainda, com uma proposta concreta de implementação às escolas indígenas.

---

<sup>192</sup> O próprio PPP da escola indígena da aldeia da Cachoeira revela esse fundamento ao afirmar que “a escola São Francisco da aldeia da Cachoeira do Maró fundamenta seu trabalho na concepção humanista [...] Na concepção humanista o foco não está na apreensão de conteúdos, mas em favorecer um processo contínuo de aprendizagem” (PROJETO, 2012, p. 10)

## Considerações finais

Os indígenas da Terra Indígena Maró vêm sofrendo constantes ataques dos instrumentos estatais em combinação com interesses empresariais pela incorporação de seu território e recursos naturais ao comércio capitalista. O ataque ocorre quase sempre em torno da negação da condição étnica diferenciada dos Borari e dos Arapium. Entendemos que tal fato objetiva facilitar o que Luxemburg (1985) chamou de incorporação das economias não capitalistas à acumulação ampliada do capital. Nesta esteira, a Justiça Federal, através da sua subsede de Santarém, emitiu sentença em outubro de 2014 afirmando que a população da Terra Indígena Maró não é indígena, mas caboclos componentes da população tradicional ribeirinha da Amazônia (JUSTIÇA, 2014), resultante de processos miscigenatórios com nordestinos atraídos a região à época da economia da borracha.

A expedição da sentença, no entanto, é precedida por dois ataques à etnicidade dos Borari e dos Arapium vindos de diferentes flancos. Um vem do Congresso Nacional e o outro da grande mídia. Ambos ataques, que ocorreram em intervalo de tempo de menos de seis meses, tiveram como alvo negar a condição indígena destes grupos.

Em 11 de novembro de 2009 o então Deputado Federal pelo DEM/Pará Joaquim de Lira Maia<sup>193</sup> pronunciou na tribuna da Câmara dos Deputados um discurso em que atacava veementemente a condição étnica dos indígenas da região do baixo Tapajós, dentre eles, e principalmente, os Borari e os Arapium do Maró. A presença contemporânea destes grupos, para o deputado, materializava sua concepção de que ONGs estariam criando índios em Santarém e, assim, obstaculizando seu desenvolvimento.

Em suas palavras:

O que pretendo compartilhar com meus nobres colegas, Senhor Presidente, Senhoras e Senhores Deputados é a denúncia de provável criação artificial de índios que vem sendo feita por certas ONGs, para não só, criar óbices ao processo de desenvolvimento, como fomentar conflitos e, atrair para a região Amazônica, os ávidos olhares de reprovação nacional e internacional, como se estivéssemos a provocar usurpação ou genocídio étnico (PRONUNCIAMENTO, 2009, p.1).

O contexto que gerou o pronunciamento do deputado resultou de protesto que os indígenas da região de Santarém, sobretudo os Borari e os Arapium do Maró, realizaram contra

---

<sup>193</sup> Nasceu em Santarém-PA, onde foi prefeito por dois mandatos consecutivos, entre 1997 e 2004. Posteriormente elege-se, por dois mandatos consecutivos, para a Câmara Federal dos Deputados (2007-2014). Foi filiado ao PFL entre 1993-2003 e 2005-2007, ao PMDB entre 2003-2005 e ao DEM desde 2007. Presidiu a Associação dos Municípios da Transamazônica e Santarém-Cuiabá (1999/2003-2004) e a Federação das Associações dos Municípios do Pará (2004). (Fonte: <http://www.atlaspolitico.com.br/perfil/2/434>).



a descida indiscriminada de balsas de madeiras retiradas das matas adjacentes às terras que requisitavam para compor as pretendidas Terras Indígenas da região. O protesto resultou na apreensão por um mês de duas balsas carregadas de madeira e na proibição da descida de outras balsas pelo rio<sup>194</sup>. As balsas, “transportando cerca de 1,5 mil metros cúbicos de madeira, foram retidas pelos indígenas como forma de chamar a atenção do governo do Pará para o caos fundiário e a intensa atividade de exploração ilegal de madeira na região<sup>195</sup>”. Liderança do movimento indígena que participou do protesto relatou que “não aguentava mais ver balsas lotadas de madeira descer o rio todo dia levando a mata embora e não poder fazer nada<sup>196</sup>”.

Como forma de desmontar os motivos do protesto e esvaziar seu conteúdo étnico, o discurso do deputado continuou nos seguintes termos:

Quero nesse momento mostrar minha preocupação com a denúncia de criação artificial de índios em meu município, minha querida Santarém, onde ONGs pretendem criar **DOZE ÁREAS INDÍGENAS**, com etnias que, historicamente e, desde os tempos imemoriais, **nunca existiram em nosso município**, exemplo: **TUPINAMBÁ, CARA PRETA E MUNDURUKU** e, outras áreas com etnias que, apesar de terem sido habitadas por nossos primitivos aborígenes como **BORARÍ e ARAPIUN**, ambas do mesmo tronco étnico dos **TAPAJÓS ou TUPAIUS**, são consideradas **EXTINTAS** por todos os historiadores e registros históricos (PRONUNCIAMENTO, 2009, p.2. Grifos no original).

Representante dos interesses empresariais madeireiros e do agronegócio da região de Santarém, e contrariado com a resistência que a presença de indígenas na “querida Santarém” pudesse impor à expansão dos interesses que representava, o deputado utilizou o argumento de que se tratava de falsos índios, uma vez que os “historiadores e registros históricos consideram extintas as etnias Borari e Arapiun (*sic*)” (Idem, *ibidem*).

Outro argumento que o deputado utilizou para defender que não havia indígenas na região do rio Maró e que, portanto, os que se pretendiam indígenas resultavam de “tentativa de criação artificial de índios no município de Santarém” (PRONUNCIAMENTO, 2009, p. 2), revelam as relações do parlamentar com a incorporação das terras ao comércio capitalista. Segundo o parlamentar, o documento emitido pela Delegacia Nacional do Patrimônio da União – DNPU através da Certidão 028/99 atestava que não havia indígenas na região. Esta certidão fora emitida em resposta à solicitação da presidente do ITERPA à época que pretendia arrecadar para o estado do Pará as terras da região. O documento contendo a resposta “declara INEXISTIR qualquer óbice sobre a área *pretendida*” (PRONUNCIAMENTO, 2009, p. 2. Grifo

<sup>194</sup> Uma boa descrição do protesto bem como do contexto que gerou o protesto pode ser conferida em <http://rollingstone.uol.com.br/edicao/49/medo-e-tensao-no-oeste#imagem0>

<sup>195</sup> Cf. <http://www.greenpeace.org/brasil/pt/Blog/moradores-incendeiam-balsas-com-madeira-no-pa/blog/750/>.

<sup>196</sup> Arquivo pessoal.

nosso). Pretendida, no caso, significava compô-la às terras sob domínio do Estado e este ficar autorizado a destiná-la ‘na forma da lei’ que no caso, significa destiná-las as criações das Glebas Nova Olinda e Mamuru.

Para fortalecer seu entendimento de que não havia impedimentos à arrecadação das terras da região ao estoque do estado do Pará e que todos os documentos oficiais da época assim asseguraram, o ITERPA teria solicitado posicionamento junto ao INCRA e a FUNAI sobre a situação fundiária da área. O primeiro respondeu em Dezembro/1999, através do ofício Nº 928/99, afirmando que: *“as áreas pretendidas para criação das Glebas, não estão incorporadas ao Patrimônio da União e, não constituem terras públicas não devolutas”* (PRONUNCIAMENTO, 2009, p. 3. Grifos no original).

A FUNAI, por sua vez, emitiu parecer técnico que levou o “Administrador da FUNAI em Belém, [...], emitir em Novembro/1999, Ofício no 294/AJR/ADR/BEL/99, encaminhado a Presidente do ITERPA com o seguinte parecer: **“...QUE AS ÁREAS PRETENDIDAS PARA CRIAÇÃO DAS GLEBAS NOVA OLINDA E MAMURU, NÃO INCIDIAM SOBRE TERRAS INDÍGENAS”**” (Idem. Grifos no original).

Consequentemente, e tendo em vista a resistência que pessoas se dizendo índios estavam impondo à arrecadação de parte das terras da Gleba Nova Olinda para o Estado, os documentos atestariam a veracidade do seguinte pronunciamento:

Senhor Presidente, Senhoras e Senhores Deputados, já algum tempo, Algumas ONGS em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santarém e representantes de entidades religiosas, vem induzindo os Comunitários da Gleba Nova Olinda, **a se auto-declararem índios da etnia Borari**, em uma área que, como já citado, **a FUNAI já informara oficialmente não ser habitada por índios**. Comprova-se que, essa insidiosa tentativa, não reflete a iniciativa própria de uma etnia em busca do resgate étnico e cultural ou a legítima busca de proteção ao modo índio de viver. Trata-se, em verdade, de um processo de indução através de favores pessoais, promessas de apoio governamental e internacional, maior volume de terra aos que se auto-declararem índios e, alimentar conflitos e sentimentos de revolta por catástrofes ambientais não ocorridas. Após longo processo de indução, **3 (três)** das 14 Comunidades da Gleba Nova Olinda, totalizando **46 famílias**, **se auto-declararam índias (NOVO LUGAR, SÃO JOSÉ III e CACHOEIRA DO MARÓ)** (PRONUNCIAMENTO, 2009, p. 4. Grifos no original).

Considerando que os documentos que registram nenhum impedimento legal para a arrecadação das terras que viriam a compor a Gleba Nova Olinda e Mamuru por parte do Estado do Pará expostos acima se referiam todos ao ano de 1999 e que o processo de saída da invisibilização dos Borari e Arapium do Maró estava em curso e a reivindicação da demarcação da Terra Indígena Maró se inicia formalmente em 2000, explica-se a declaração do INCRA e a FUNAI da não existência de Terras Indígenas na área em 1999.

Para interpretar o processo de etnogênese dos indígenas Borari e Arapium na região, expusemos no corpo da tese nosso entendimento sobre etnogênese extraído de Bartolomé (2006). Em resumo, compartilhamos do entendimento de que os moradores dos povoados de Novo Lugar, Cachoeira do Maró e São José III eram indígenas invisibilizados e que inverteram essa condição devido a elementos externos que demandaram a saída da invisibilização, reivindicando seus pertencimentos étnicos Borari e Arapium em um contexto jurídico favorável. A negação por parte da FUNAI, INCRA e DNPU expostas pelo parlamentar de haver qualquer impedimento (a presença de indígenas, por exemplo) para que o Estado do Pará arrecadasse as terras da região e à disponibilizasse no mercado, fato que significaria a perda do território historicamente ocupado por estes indígenas, se configurou como um dos elementos externos que detonou o processo de reafirmação étnica dos Borari e dos Arapium.

Meses depois, um segundo ataque à condição étnica dos Borari e Arapium é disparado. Em maio de 2010, a revista 'VEJA', de circulação nacional, publicou a matéria em sua seção 'Reportagem Especial' intitulada 'A Farra da Antropologia Oportunista', na qual procurava contrapor as demarcações de terras indígenas como obstáculo ao desenvolvimento do agronegócio brasileiro. O tom de denúncia da reportagem reverberou os argumentos utilizados pelo citado deputado em torno da 'farra' levada a cabo por ONGs e antropólogos que estariam 'fabricando índios' através de "critérios frouxos" de etnicidade e, com isso, dificultando o avanço "dos brasileiros que querem produzir" (COUTINHO, PAULIN e MEDEIROS, 2010, p. 153. Idem, ibidem).

Na mesma reportagem é estampada a foto do segundo cacique dos Borari do Maró e, ao lado da foto, o seguinte texto:

Os boraris viviam em Alter do Chão, a praia mais badalada do Pará. Com pouco mais 200 pessoas, a etnia assimilou a cultura dos brancos de tal forma que desapareceu no século XVIII. Em 2005, Florêncio Vaz, frade fundador do Grupo Consciência Indígena, persuadiu 47 famílias caboclas a proclamar sua ascendência borari. Frei Florêncio ensinou-lhes costumes e coreografias indígenas. O 'cacique' Odair José, de 28 anos, reclamou do fato de VEJA tê-lo visitado sem anúncio prévio. 'A gente se prepara para receber a imprensa', disse. Seu vizinho Graciano Souza Filho afirma que 'ele se pinta e se fantasia de índio para enganar os visitantes'. Basílio dos Santos, tio do 'cacique', corrobora essa versão: 'Não tem índio aqui. Os bisavôs do Odair nasceram em Belém' (COUTINHO, PAULIN e MEDEIROS, 2010, p. 158).

O objetivo da reportagem era criticar uma espécie de tentativa do governo Lula de demarcar mais de 1000 terras indígenas no país que, somadas às destinadas à reforma agrária e aos remanescentes de quilombos, consumiriam 90% do território nacional. (COUTINHO, PAULIN e MEDEIROS, 2010). A ferramenta utilizada para criticar tal tentativa era a de induzir

o leitor a crer que os indígenas beneficiados pela suposta bondade do presidente eram, na verdade, falsos índios. Índios fabricados por religiosos, ONGs e antropólogos. Nos âmbitos local e regional<sup>197</sup> circularam notícias replicando o conteúdo do pronunciamento do deputado e da citada revista.

Foi em um contexto similar ao que gerou o pronunciamento do deputado Lira Maia e a publicação da reportagem da VEJA, envolvendo o protesto que engendrou a paralisação de descida das balsas durante o mês de outubro de 2009, configurando-se enquanto enfrentamento ao capital, que a Justiça Federal expediu sentença em 2014 negando a existência dessas etnias e determinando à União que não oponha obstáculos à transformação das terras em pequenas propriedades privadas.

O contexto que gerou a sentença (detalhado no anexo I) envolveu protesto que resultou na paralisação da retirada de madeira do entorno da T.I. pelo IBAMA e MPF. Portanto, em um contexto de resistência à incorporação de seus recursos naturais ao mercado capitalista. A reação foi novamente a negação do pertencimento étnico dos Borari e dos Arapium do Maró.

Diante deste quadro, qualquer iniciativa que fortaleça o processo de reafirmação étnica dos Borari e dos Arapium da Terra Indígena Maró em particular, e dos indígenas do baixo Tapajós, em geral, se configurará como iniciativa de resistência ao avanço do capital e, conseqüentemente, fortalecerá suas reivindicações por posse do território, uso coletivo dos recursos naturais, automanutenção enquanto grupo diferenciado e na consolidação da condição de sujeitos políticos e da conscientização dessa condição. Entendemos ser nessa direção que as atividades escolares da T.I, sobretudo as que envolverem Notório Saber e Língua Indígena, atuam. E, neste contexto, defendemos a tese de que a escola diferenciada indígena da Terra Indígena Maró contribui para o fortalecimento das reivindicações pela posse do território, pelo uso coletivo dos recursos naturais e pela manutenção enquanto grupo diferenciado através, principalmente, das disciplinas de Notório Saber e Língua Indígena *Nheengatu*. Através da primeira, os conteúdos históricos que conformam a contrastividade com outros grupos ou mesmo com a sociedade hegemônica, são transmitidos, fortalecidos e reelaborados.

Reelaborados porque não entendemos as culturas ou modos de vida como sistemas fechados sobre os quais não se pode esperar alterações e, também, porque os próprios indígenas precisam atualizar o que escolhem explicitar. Através da segunda disciplina, a língua que

---

<sup>197</sup> Cf: REGIS, Inácio. *Mutação Genética Induzida*. Fonte: <http://www.nortaonoticias.com.br/artigos/101/MUTAÇÃO+GENÉTICA+INDUZIDA>; Funai quer criar área onde não há povos indígenas, *Diário do Pará*, Belém, 06/12/2009. Fonte: [http://www.diariodopara.com.br/imprimi\\_noticiav2.php?idnot=70622](http://www.diariodopara.com.br/imprimi_noticiav2.php?idnot=70622).

compõe a memória histórica de pertencimento étnico com os grandes grupos do passado é resgatada, preservada e fortalecida, participando orgulhosamente da automanutenção enquanto grupo diferenciado. Em conjunto, elas fortalecem os mais velhos das aldeias, que constantemente são procurados para repassar seus conhecimentos no ambiente escolar, conforme foi o caso do projeto Notório Saber e *Nheengatu* que descrevemos no capítulo IV deste trabalho. Ademais, constatamos que estas disciplinas incentivam os alunos, geralmente os mais novos das aldeias, a perder o receio de chamar o curandeiro de Pajé ou mesmo o líder de Cacique, e até mesmo de andarem pintados com tintura de jenipapo no dia-a-dia da aldeia, indicando o processo de saída da invisibilidade que apontamos na tese.

Importante apontar que quando a escola possibilitou a incorporação dessas duas disciplinas indígenas, ela ficou mais aberta e participativa, no sentido de que elas permitem que a própria comunidade intervenha no conteúdo e nos objetivos da aprendizagem, pois todos podem propor temas e fazeres. Também, porque implantou momentos de apresentação para toda comunidade dos resultados dos aprendizados contribuindo para quebrar a individualidade do processo de aprendizado agregando toda a comunidade em torno da escola nesses momentos festivos.

Por outro lado, somam-se a essas contribuições a necessária formação e envolvimento com atividades mais elaboradas que a condição de professor exige. É preciso confeccionar relatórios e projetos das atividades para atestar sua execução e acompanhamento por parte da SEMED. Com isso os professores indígenas que não tinham o hábito do registro escrito passaram a tê-lo. Em um efeito cascata o hábito do registro escrito passou a operar nas mais diversas atividades, inclusive de confecção de atas das reuniões com madeireiros e grileiros ou mesmo com os instrumentos do Estado que depois colaboram nos protocolos reivindicatórios burocráticos do MPF ou da FUNAI, por exemplo. Paralelamente um maior domínio sobre os tramites burocráticos do Estado é alcançado.

Foi no contexto de conhecer a dinâmica de funcionamento estatal que em 2006 conquistaram a criação da Coordenação de Educação Escolar Indígena na estrutura organizacional da SEMED de Santarém. Depois conquistaram a ocupação dessa coordenação e o direito de decidir sobre a escolha da direção das escolas. Atualmente os indígenas que desempenham relação de trabalho com a educação escolar estão se mobilizando para a criação de uma associação para representar suas demandas trabalhistas junto à prefeitura.

Do ponto de vista material, a presença da escola diferenciada proporcionou benefícios. Atualmente a escola da aldeia do Novo Lugar conta com uma lancha motorizada que socorre os moradores nas mais diversas necessidades, inclusive, apoiando reuniões

reivindicatórias pela manutenção territorial. A aldeia da Cachoeira do Maró recebeu, recentemente, computadores e antena de internet, o que facilita a comunicação com os parceiros exteriores que contribuem com suas lutas<sup>198</sup>.

Em nossa última visita de campo, presenciamos a conquista do comprometimento da SEMED na construção do prédio escolar da aldeia do Novo Lugar, constituindo-se de salas de aula, biblioteca, refeitório, vestiário e pátio, para melhor atender as atividades escolares. Aliás, presenciamos a participação ativa das lideranças Borari na confecção do projeto dessa escola. Conquistaram, também, juntamente com os demais indígenas da região do baixo Tapajós, o preenchimento do quadro de docente anual prioritariamente pelos professores nativos e a possibilidade de ingresso nas universidades públicas de Santarém por meio das vagas ofertadas exclusivamente aos indígenas<sup>199</sup>.

Em outra direção é preciso apontar também que por meio da escola chega alimentação às aldeias em forma de merenda, embora em quantidade insuficiente na maioria dos meses. A merenda tem se tornado importante meio de complemento alimentar na T.I.

A presença da escola também contribuiu para o aumento da renda financeira média dos habitantes das aldeias, operando, atualmente, como a maior fonte salarial local.

Porém, do ponto de vista pedagógico, as atividades das disciplinas ‘tradicionais’ (Matemática, Português e Ciências) envolvem excessiva cópia e superficialidade no ensino e apreensão dos conteúdos clássicos. Verificamos que boa parte do tempo escolar é consumida em preparações e apresentações envolvendo datas comemorativas.

Essas constatações fortaleceram nosso entendimento acerca da necessidade de examinar em que medida outra concepção pedagógica poderia melhor orientar a educação escolar da T.I. Maró. Diante desta necessidade, examinamos a pertinência da Pedagogia Histórico-crítica para esta orientação, ainda que tenhamos ficado na análise de seus fundamentos filosóficos. No entanto, esse exame abriu possibilidades de estudos complementares sobre PHC e educação indígena.

Defendemos neste estudo que a Pedagogia Histórico-crítica, na medida em que se fundamenta na transformação da realidade em favor dos interesses da classe contra-hegemônica, na centralidade das atividades escolares no aprendizado dos conteúdos clássicos para inverter a realidade alienada construída sob o domínio do capital se configura como ‘teoria

---

<sup>198</sup> Nenhuma das três aldeias conta com sinal de celular ou telefone fixo ou qualquer meio de comunicação eletrônico.

<sup>199</sup> Atualmente a UFOPA reserva duas vagas por curso para os indígenas e a UEPA ofereceu com início em 2014 o curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Neste há quatro alunos da TI Maró matriculados. Na UFOPA, outros três.

pedagógica' oportuna para orientar tais escolas e empoderar os professores e alunos indígenas para o enfrentamento e reivindicação de suas demandas.

Por outro lado, é preciso explicitar que entendemos a escola como um processo contraditório, no sentido de incorporar ao mesmo tempo o potencial de se configurar como um instrumento de fortalecimento das demandas dos indígenas e um meio para a burguesia impor seus valores. Por isso foi necessário apontar seu lado reprodutor e inculcador dos valores dos quais eles querem se emancipar.

Nesse sentido, entendemos que a reprodução da 'relação capital', que envolve a produção, de um lado o capitalista e de outro o proletariado, resulta mais da forma organizativa da escola do que do conteúdo transmitido. Constatamos que a organização das escolas indígenas pesquisadas envolve preponderantemente elementos empresariais, tais como, divisão temporal cíclica das atividades, estrutura organizacional fundamentada na divisão de tarefas, estabelecimento de objetivos e metas a cumprir, estratégias de ação e, sobretudo, relação de assalariamento. Elementos idênticos aos praticados nas escolas estatais urbanas contemporâneas. Ou seja, do ponto de vista organizacional, as escolas indígenas que pesquisamos em nada se diferenciam das escolas oficiais urbanas e se assemelham a organizações do tipo empresariais.

Outro ponto importante que afeta as relações sociais econômicas historicamente estabelecidas, fundamentado na subsistência, diz respeito à implantação, no interior dessas sociedades, do trabalho assalariado, através do pagamento dos professores por parte do Estado. Com a implantação do trabalho assalariado nessas comunidades, enfraquece-se a economia natural centrada na subsistência, e abre-se espaço para a comercialização de mercadorias.

Em outra direção, com a implantação da figura do professor e dos profissionais da educação inevitavelmente necessários para movimentar a dinâmica escolar, afeta-se a hierarquia de poder dessas sociedades. Os professores, formados pelas escolas urbanas e convertidos em trabalhadores assalariados, ganham força nas comunidades. De posse de saberes exógenos (eurocêntrico burguês) e tendo que mover uma estrutura empresarial representada pela escola, afeta-se os laços de coletividade e comunitarismo que historicamente uniu esses povos.

Não queremos, com a exposição desses elementos, nos colocar ao lado daqueles que entendem que a implantação de educação escolar em comunidades indígenas conduza mecanicamente à instauração das relações sociais capitalistas. Pretendemos apresentar o quadro teórico em torno do qual pensamos essa implantação e explicitar que ela envolve

indissociavelmente o duplo aspecto contraditório do fortalecimento étnico e de inculcação de valores da classe hegemônica.

Ademais, é preciso registrar que a implantação e a atividade da educação escolar nas comunidades indígenas, no oeste do Pará, não enfraqueceram a luta desses povos contra a exploração capitalista. Ao contrário, a escola tem se configurado como importante instrumento de fortalecimento dessa luta, oferecendo, por exemplo, espaços para articulações em torno das demandas dos indígenas e instrumento de transmissão e valorização das características étnicas diferenciadoras.

Nessa direção, é preciso registrar que, após séculos de pressão para o desaparecimento das sociedades indígenas e o consequente processo de invisibilização posto em prática como estratégia de sobrevivência, não é possível esperar que os elementos diacríticos emerjam da noite para o dia ou, tampouco se deve, como defende Sampaio (2009), projetar sobre eles um tipo de educação diferenciada que preexiste. As sociedades indígenas são diferentes da sociedade nacional e entre si. Por isso cada sociedade dessa natureza deve construir por si os aspectos da educação escolar que a conforma enquanto educação diferenciada incorporando, neste âmbito, conteúdos que os distinguem e dão sentido a seu modo de viver. Os projetos que acompanhamos em torno de Notório Saber e Língua Indígena *Nheengatu* configuram-se como um importante caminho em direção a esta construção particular e única dos Borari e Arapium do Maró.

Ademais, as perspectivas futuras acerca do reconhecimento étnico e do avanço na demarcação de terras indígenas no Brasil são desanimadoras. Tendo em vista o modelo de desenvolvimento posto em prática no país alicerçado na expansão do agronegócio e na intensificação da capitalização dos recursos naturais espera-se novos e mais ataques a esses direitos. Soma-se a esse cenário negativista o corte de recursos públicos para a reforma agrária e demarcação de terras indígenas e quilombolas (BALANÇO, 2016) realizados em 2015 que se refletirão na intensificação da paralisia destas atividades a partir de 2016.

Este cenário indica que a contribuição das atividades escolares para a reafirmação étnica, para elaborar novas estratégias de resistência e enfrentamento à retirada de direitos ganha importância. É preciso que suas escolas tornem-se efetivamente centros de formação intelectual e política, além de preservadora e propagadora dos elementos diferenciadores dos Borari e Arapium. Para tanto é preciso que seja enfrentado o difícil desafio de coadunar o aprendizado dos saberes tradicionais, clássicos, historicamente elaborados pelo conjunto da humanidade, sem, entretanto, perder a identidade própria do grupo. É preciso que as atividades



escolares incentivem a necessária internacionalização da luta dos indígenas para ultrapassar o particularismo que disputas locais engendram.

Para tanto é preciso lutar por uma educação escolar financiada pelo Estado, mas coordenada, gerenciada, organizada e administrada pelos próprios Borari e Arapium do Maró e que incorpore o significado e debate das lutas que seus *surara* engendram em outros campos como a luta pelo território, pela autonomia e a valorização de suas formas de conhecer e pensar.

Os próprios indígenas atribuem à educação escolar diferenciada a capacidade para se constituir no meio para construir novos canais de comunicação com a sociedade envolvente, e para a construção de mecanismo de valorização de suas práticas, e justamente por isto, ela tem se tornado um enorme fator de mobilização social tanto no plano local, dos indígenas da TI Maró, como no movimento regional ao qual eles estão ligados. Não há nenhuma reunião local ou regional que o tema da educação não seja amplamente debatido. É uma bandeira coletiva defendida por todos os grupos étnicos da região do baixo Tapajós e de grande força e empenho dos indígenas<sup>200</sup>. É oportuno registrar que, após a conquista da escola indígena, ela se torna importante elemento de reconhecimento da condição étnica.

Assim, como se viu ao longo do trabalho, os laços entre emergência étnica e busca por reconhecimento engendrados pelos indígenas está diametralmente ligado aos processos de superação das marcas da opressão sofrida por eles desde o período da colonização, e que mesmo com características diferentes, ainda se repete nos dias de hoje. E nesse sentido, a luta por uma educação escolar diferenciada fundamentada na realidade concreta dos indígenas e que dialogue com essas questões é necessária e exigida pelo movimento indígena.

Por fim, precisamos ressaltar que este estudo representa um primeiro movimento de aproximação em direção à compreensão da educação escolar indígena e sua relação com os processos de reafirmação étnica descritos. Resultante desta condição temos consciência da existência de lacunas e falhas. No entanto ele abriu alguns caminhos de pesquisas futuras. Destacadamente, entendemos ser necessário refletir mais detidamente sobre a possibilidade de aplicação da Pedagogia Histórico-crítica para a realidade escolar indígena que envolva a dimensão prática.

---

<sup>200</sup> Em 2000 a primeira escola indígena é instalada na região. Quinze anos depois, são 42 somente no município de Santarém (Ver anexo VI), 2 em Belterra e 2 em Aveiro (Ver mapa do anexo III).

## Bibliografia

ACUÑA, Pe. Cristóbal de. **Novo Descobrimento do Rio Amazonas**. Edição Bilíngue. Conselho de Educação da Embaixada da Espanha no Brasil & Oltaver S.A. Buenos Libros activos. Brasil/Uruguai, 1994.

AIRES, Max Maranhão Piorsky (Org.). **Escolas Indígenas e Políticas Interculturais no Nordeste Brasileiro**. Fortaleza: Editora da UECE, 2009.

ALBERT, Bruce. RAMOS, Alcida Rita (Orgs.). **Pacificando o Branco**: Cosmologias do contato no Norte-Amazônico. São Paulo: Editora da Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 2002.

ALMEIDA, Alfredo Wagner de. **Capitalismo Globalizado e recursos territoriais**: fronteiras da acumulação no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Lamparina, 2000.

ALMEIDA, Alfredo Wagner de e MARIN, Elizabeth Acevedo (Coord.). **Caderno Nova Cartografia**: Mapeamento Social como Instrumento de Gestão Territorial contra o Desmatamento e a Devastação: Resistência e Mobilização dos Povos Indígenas do Baixo Tapajós. Manaus: UEA Edições, 2014.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo**. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1993.

ANTUNES, Ricardo. Substância da Crise: introdução. In: MÉSZARÓS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAUJO, Ana Valéria; LEITÃO, Sergio. “Direitos Indígenas: Avanços e Impasses pós-1988”. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Além da Tutela** – bases para uma nova política indigenista III. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED, 2002, p.23-34.

ARRUTI, José Maurício. A produção da Alteridade: o Toré e as Conversões Missionárias e Indígenas. In: MONTEIRO, Paula (org.). **Deus na Aldeia**: Missionários, Índios e Mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006, p.381-426.

\_\_\_\_\_. Da memória cabocla à História Indígena: conflito, mediação e reconhecimento. In: ALMEIDA, AZEVEDO, CONTIJO e SOIHET (orgs.). **Mitos, projetos e práticas políticas**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, pp. 249-270.

ASAD, Talal. “Introduction”. Em: Asad, T. (org.). **Anthropology and the Colonial Encounter**. EUA: Atlantic Highlands, Humanities Press, 1973.

ASSIS, Wendell Ficher Teicheira. Conflitos Territoriais e Disputas Cartográficas: tramas sociopolíticas no ordenamento territorial do Oeste do Pará. In: ACSELRAD, Henri (Org.). **Cartografia social e dinâmicas territoriais**: marcos pra o debate. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional/UFRJ, 2012, pp. 163-193.

**BALANÇO DA QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL EM 2015.** Comissão Pastoral da Terra/Secretaria Nacional, 2016. Disponível em: <http://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/destaque/3044-balanco-da-questao-agraria-no-brasil-em-2015>. Acessado em 06/01/2016.

BANIWA, Gersem. A conquista da cidadania Indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In: RAMOS, Alcida Rita (Org.). **Constituições Nacionais e Povos Indígenas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p.206-27.

BARTH, Frederick (ed.). **Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference**. Boston: Little, Brown, 1969.

BARTOLOMÊ, Miguel Alberto. **As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político**. Revista Maná, 2006, pp.39-68. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104132006000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104132006000100002&script=sci_arttext).

BARRETO FILHO, Henyo Trindade. Invenção ou Renascimento: gênese de uma sociedade indígena contemporânea no Nordeste. In: PACHECO DE OLIVEIRA, João (Org.). **A viagem da Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

BASBAUM, Leôncio. **Alienação e Humanismo**. São Paulo: Ed. Símbolo, 1977, Coleção Ensaio e Memória, n.1.

BATES, Henry. **Um naturalista no Rio Amazonas**. Belo Horizonte:Itatiaia/Edusp, 1979.

BELLIZZI, Ataliba Macieira. **Pesquisas Antropométricas dos índios Mawé, Karajá e Kayapó**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1958 (tese de doutorado).

BETENDORF, João Felipe. Chronica da Missão dos Padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão. **Revista do Instituto Historico e Geographico Brasileiro**, TomoLXXII, Parte I. Disponível em: [http://biblio.etnolinguistica.org/betendorf\\_1910\\_chronica](http://biblio.etnolinguistica.org/betendorf_1910_chronica).

BICALHO, Poliene. As assembléias indígenas - o advento do movimento indígena no brasil. In: **Revista OPSIS**. Catalão: UFG, 2010. v. 10, n. 1, p. 91-114. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/Opsis/article/viewFile/9553/8474>

BITTENCOURT, Libertad B. O movimento indígena organizado na América Latina – a luta para superar a exclusão. Salvador: **Anais eletrônicos do IV Encontro da ANPHLAC**, 2000. Disponível em [http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/libertad\\_bittencourt.pdf](http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/libertad_bittencourt.pdf). Acessado em 02/07/2014. Acessado em 02/07/2014.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Editora do Congresso Nacional, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial nº 26/1991**. Brasília: Presidência da República, 1991a. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/legislacao/id1863.htm>. Acessado em 10/02/2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial MJ/MEC 559/91**. Brasília: Ministério da Justiça/Ministério da Educação e Cultura, 1991b.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/CEB, 1999. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acessado em 24/06/2014.

BRUIT, Héctor H. O Visível e o Invisível na conquista hispânica da América. In: KOSSOVITCH, Elisa Angotti (Org.). **Cadernos Cedex 30: A Conquista da América**. Campinas: Papirus, 1993, p 15-32.

CARDOSO, Fernando Henrique e MULLER, Geraldo. **Amazônia: expansão do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

CARVAJAL, Gaspar de; ROJAS, Alonso de; ACUÑA, Cristóbal. **Descobrimentos dos Rios das Amazonas**. São Paulo/Rio de Janeiro/Recife/Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1941. Disponível em: <http://www.brasiliana.com.br/brasiliana/colecao/obras/161/descobrimentos-do-rio-das-amazonas>. Acessado em 29/09/2015.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. In: Carlos Alberto Ricardo; Fanih Ricardo. (Org.). **Povos indígenas no Brasil (2001-2005)**. São Paulo: ISA, 2006, p. 41-49.

CATANI, Afrânio M. **O que é capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983 (Coleção Primeiros Passos).

CHESNAIS, François (org). **A Finança Mundializada: raízes sociais e políticas, configurações, consequências**. São Paulo: Boitempo, 2005.

CLEMENT, Charles (*et al*). The domestication of Amazonia before European conquest. In: **Proceedings of the Royal Society B**. The Royal Society Publishing, 2015. Disponível em <http://rspb.royalsocietypublishing.org/content/282/1812/20150813>. Acessado em 12/12/15.

COLARES, Anselmo. Afirmação Étnica e Educação Escolar Indígena do Povo Munduruku de Marituba (Belterra-Pará). In: **Revista Histedbr On Line**. Campinas: FE/UNICAMP, nº 50 (especial), p. 99-122, 2013. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/viewFile/5477/4380>

CONCEIÇÃO, Maria de Fátima Carneiro. Populações Tradicionais, Sociabilidade e Reordenação Social da Amazônia. In: COSTA, Maria José Jackson (Org.). **Sociologia na Amazônia: debates teóricos e experiências de pesquisa**. Belém: UFPA, 2001, p. 141-164.

COUDREAU, Henry. **Viagem ao Tapajós**. Belo Horizonte: Itatiaia/Edusp, 1977.

COUTINHO Leonardo; PAULIN, Igor e MEDEIROS, Julia de. A Farra da Antropologia Oportunista. In: **REVISTA VEJA**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 2010, n. 2163, edição de 05 de maio de 2010, p 154-161.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Os Direitos do Índio**: ensaios e documentos. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, Georgia da. Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação dos Limites da Terra Indígena Maró, Elaborado Conforme Portaria N° 14/MJ/1996. In: **Processo FUNAI 08620.000294/2010**. Brasília: 2011, folhas. 317-518.

PAULA, João Antônio de. Crise Econômica e Reiteração do Capitalismo Dependente no Brasil. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner de. **Capitalismo Globalizado e recursos territoriais**: fronteiras da acumulação no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Lamparina, 2000, pp. 9-38.

DOMINCZAK, Pedro R e SABADINI, Maurício. Apontamentos gerais sobre a financeirização mundial. In: **Leituras de Economia Política**. Campinas: Revista do Instituto de Economia da Unicamp, Ed da Unicamp, v.21, 2013, p.125-147.

DOU – Diário Oficial da União. **Resumo do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação dos Limites da Terra Indígena Maró**. Brasília: 2011. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=36&data=10/1-0/2011>.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUPRAT, Deborah. O Estado pluriétnico. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Além da Tutela** – bases para uma nova política indigenista III. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED, 2002, p.41-47.

FAJARDO, Raquel Yrigoyen. Aos 20 anos do Convênio 169 da OIT: Balanço e desafios da implementação dos direitos dos Povos Indígenas na América Latina. In: VERDUM, Ricardo (Org.). **Povos Indígenas**: Constituições e Reformas Políticas na América Latina. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2009. p.9-62.

FELIX, Claudio. **Entre Conflitos e Convívios: aspectos das políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil**. Campinas: Revista HISTEDBR on-line. N.30, p.98-118, 2008. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/30/art07\\_30.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/30/art07_30.pdf). Acessado em 08/07/2014.

FERNANDES, Florestan. Aspectos da Educação na Sociedade Tupinambá. In: SCHADEN, Egon. **Leituras de Etnologia Brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1976. P. 63-86.

FRANK, André Gunder. **Acumulação Mundial 1492-1789**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio. **Processo FUNAI 08620.000294/2010**. Brasília: 2010-14.

FUNAI. **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**. VILLARES e SILVA, Luiz Fernando (Org.). Brasília: Fundação Nacional do Índio, 2008. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Livros/Coletanea-da-Legislacao-Indigenista-Brasileira-2008/1%20-%20Inicio.pdf>.

\_\_\_\_\_. **Portaria 775/2008**. Brasília: Diretoria de Assuntos Fundiários, 2008.

GORENDER, Jacob. Introdução. In: MARX, Karl e ENGELS Friedrich. **A Ideologia Alemão**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2008.

HOBBSBAWM, Eric e RANGER, Terence (orgs.). **The invention of tradition**. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1983.

IANNI, Octavio. **A luta pela terra**: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia. Petrópolis: Vozes 1981.

IORIS Edviges Marta. Re-elaboração das Identidades Indígenas no Baixo Rio Tapajós. Texto apresentado no GT 31: Meio Ambiente, Território e Etnicidade. In: XXV **Reunião da Associação Brasileira de Antropologia (ABA)**, 12- 14 junho 2006, Goiânia-GO.

\_\_\_\_\_. Identidades negadas, identidades construídas: processos identitários e conflitos territoriais na Amazônia. In: **ILHA - Revista de Antropologia**. Florianópolis: UFSC, v.11, n.2, p.220-264, 2009. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2009v11n1-2p219>. Acessado em 05/05/2014.

\_\_\_\_\_. **Uma Floresta de Disputas**: conflitos sobre espaços, recursos e identidades sociais na Amazônia. Florianópolis-SC: Editora UFSC, 2014.

ITERPA – Instituto de Terras do Pará. Regularização Fundiária da região Mamuru-Arapiuns. In. **Seminário IDEFLOR**: O potencial florestal dos novos marcos da gestão pública, comunitária e privada no Oeste Paraense. Santarém: IDEFLOR, 2009.

KONDER, Leandro. **Marx: vida e obra**. Rio de Janeiro: José Álvaro Editor, 1968.

KOPNIN, Pável V. **A dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSSOVITCH, Elisa Angotti (Org.). **Cadernos Cedes 30**: A Conquista da América. Campinas: Papirus, 1993.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio à pobreza”. 1998. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LÉVY, D e DUMÉNIL, G. O neoliberalismo sob a hegemonia norte-americana. In: CHESNAIS, F. (Org). **A finança mundializada**. São Paulo: Boitempo, 2005.

LIMA, Deborah de Magalhães. **A construção histórica do termo Caboclo**: sobre Estruturas e Representações Sociais no Meio Rural Amazônico. Belém: Novos Cadernos NAEA, 2009.

LIMA, Leandro Mahalem de. **No Arapiuns, entre verdadeiros e-ranas: sobre os espaços, as lógicas, as organizações e os movimentos do político**. São Paulo, SP: Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, 2015.

LOMBARDI, José .Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Xavante e a Política Indigenista no Brasil nos Séculos XVIII e XIX**. Piracicaba: UNESP, 1985. (Dissertação de Mestrado).

LOPES, Priscila Fabiana Macedo. Relatório Ambiental da TI Maró, elaborado conforme portaria no 14/MJ/96, decreto 1775/96 e Portaria FUNAI 775 de 04/07/2008. In: **Processo FUNAI 08620.000294/2010**. Brasília: 2011, folhas. 587-642.

LUGON, C. **A república comunista cristão dos guaranis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

LUXEMBURG, Rosa. **Acumulação do Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MALANCHEN Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. Araraquara – SP: Tese (Doutorado), Unesp, 2014.

MANDEL, Ernest. **A Crise do Capital: os fatos e sua interpretação marxista**. São Paulo: Ensaio; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

MARÉS, Carlos. As novas questões jurídicas nas relações dos Estados nacionais com os índios. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria. **Além da Tutela: bases para uma nova política indigenista III**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002, p. 49-61.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.  
\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2003.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa, Estampa, 1973.

\_\_\_\_\_. **Miséria da Filosofia: Resposta à Filosofia da Miséria, do Sr. Proudhon**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural. 1985a, v.1, tomo I.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural. 1985b, v.1, tomo II.

\_\_\_\_\_. **Contribuição para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Edições Mandacaru, 1989.

\_\_\_\_\_. São Paulo: **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. A assim chamada acumulação primitiva. In: MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 785-833.

MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em 30/08/2014.

MEC. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena 1995-2002**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação Indígena na Escola. In: VAIDERGORN, José (Coord.). **Cadernos CEDES 49: Educação Indígena e Interculturalidade**. Campinas: UNICAMP/Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2000.p 11-17.

MENDONÇA, Caroline Farias Leal. **Insurgência Política e Desobediência Epistêmica: movimento descolonial de indígenas e quilombolas na Serra do Arapuaá**. Recife-PE: Tese (Doutorado), UFPE.

MIGLIOLI, Jorge. **A Acumulação de Capital e Demanda Efetiva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1982.

MILANEZ, Felipe, Medo e Tensão no Oeste do Pará. In: **Revista Rollingstone**. São Paulo, 2010, n. 49.

MINTO, Lalo Watanabe. **A Educação da Miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2004.

MOONEN, Frans. O movimento Indígena no Brasil: mito ou realidade?. (In) **Cadernos Paraibanos de Antropologia**. Joao Pessoa: n.1, Revista da Universidade Federal da Paraíba, p.25-41, 1985.

MORAIS, Pe. José de. **História da Companhia de Jesus na extinta província do Maranhao e Pará**. Rio de Janeiro: Editorial Alhambra, 1987.

NEVES, Lino J. O. Olhos mágicos do Sul (do Sul): lutas contra-hegemônicas dos povos indígenas no Brasil. (In.) SOUSA SANTOS, Boaventura (Org.). **Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.111-151.

NEVES, Lucia M. W. (org.). **Educação e Política no Limiar do Século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2008.

NORONHA, Pe. José Monteiro de. **Roteiro da Viagem da Cidade do Pará até as últimas colônias do Sertão da Provincia**. Pará: Typographia de Santos & Irmãos. 1768[1862].

OIT. **Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais**. Genebra: Organização Internacional do Trabalho, 1989. Disponível em: <http://www.oit.org.br/node/513>. Acessado em 10/07/2014.

\_\_\_\_\_. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT/Escritório no Brasil, 2011.



OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da Identidade**: Ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** [1948]. Rio de Janeiro: UNIC, 2000. Disponível em [http://unicrio.org.br/img/DeclU\\_D\\_HumanosVersoInternet.pdf](http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf). Acessado em 03/07/2014.

PACHECO DE OLIVEIRA, João (org.). **A Viagem da volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Os primeiros Brasileiros**. Rio de Janeiro: Museu Nacional/Laboratório de Pesquisas em Etnicidade-UFRJ, s/d.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEIXOTO, Rodrigo Correa; ARENZ, Karl e FIGUEIREDO, Kércia. O Movimento Indígena no Baixo Tapajós: etnogênese, território, Estado e conflito. Belém: **Novos Cadernos NAEA**, v. 15 n. 2, p. 279-313, 2012.

PEIXOTO, Kércia Priscilla Figueiredo; PEIXOTO Rodrigo. A luta territorial dos indígenas da Terra Maró. In: **Somanlu** - Revista de Estudos Amazônicos. Manaus: UFAM, 2012, n. 2. (disponível em: <http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu> - acessado em 12/08/2014).

PEREIRA, Ricardo Neves. **Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Borari de Alter do Chão**. Brasília: Ministério da Justiça/FUNAI, 2008 (no prelo).

PIZARRO, Ana. **Amazônia: as vozes do rio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília: UNESCO/Senado Federal, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acessado em 29/05/2014.

PRADO JUNIOR, Caio. **A formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL** 'São Francisco da Cachoeira do Maró'. Santarém: SEMED, 2012.

**PRONUNCIAMENTO PROFERIDO PELO DEPUTADO JOAQUIM DE LIRA MAIA NA SESSÃO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS DE 11/11/2009**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2009. Disponível em [www.camara.gov.br/sileg/integras/714818.doc](http://www.camara.gov.br/sileg/integras/714818.doc). Acessado em 10/10/2015.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas

latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur). Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>>.

RAMOS, Alcida Rita (Org.). **Constituições Nacionais e Povos Indígenas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. **Santarém: seu desenvolvimento histórico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Belém: Governo do Estado do Pará; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1979.

RICCI, Magda. **Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840**. Rio de Janeiro: Revista eletrônica Tempo, 2006. n. 22. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/site/?cat=50>; acessado em 03 de agosto de 2015.

RODRIGUES, Carlos Henrique Lopes. A Acumulação Primitiva e o Capitalismo Contemporâneo. In: DEO, Anderson (Org.). **Anais do V Seminário Internacional – Teoria Política do Socialismo: Marx: Crise do Capitalismo e Transição**. Marília: UNESP, 2013a.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes Rodrigues. A Educação Escolar na Terra Indígena Maró: aproximações. In: **Revista Eletrônica Ñanduty**. Dourados, MS: Programa de Pós Graduação em Antropologia/Universidade Federal da Grande Dourados, 2015, v.3,n.3.p.84-93. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/nanduty/article/viewArticle/3716>

\_\_\_\_\_. Educação Indígena: considerações acerca da implantação de escolas indígenas. In: **Revista Exitus**. Santarém-PA: UFOPA, 2013b, v.3, n.2. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/98/90>.

\_\_\_\_\_. Educação Escolar Indígena no contexto do neoliberalismo: conquista dos povos indígenas ou favorecimento da acumulação do capital? In: SAVIANI, Dermeval (et al). **Anais do XII Jornada Histedbr**. Caxias, MA: HISTEDBRMA/CESC, 2014. disponível em: [http://www.xiijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/3/artigo\\_eixo3\\_3\\_1410816783.pdf](http://www.xiijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/3/artigo_eixo3_3_1410816783.pdf).

\_\_\_\_\_. Educação Escolar em comunidades indígenas no contexto da reprodução ampliada do capital. In: DEO, Anderson (Org.). **Anais do VI Seminário internacional de Teoria Política e Socialismo**. Marília, SP: Unesp, 2014. Disponível em: [http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/viseminariointernacionalteoriapoliticadosocialismo/educacao\\_gilberto.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/viseminariointernacionalteoriapoliticadosocialismo/educacao_gilberto.pdf)

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. O “Resgate Cultural” como valor: reflexões sobre experiências de um antropólogo militante em programas de formação de professores indígenas no Nordeste e em Minas Gerais. In: PIORSKY AIRES (Org.). **As Escolas Indígenas e Políticas Interculturais no Nordeste Brasileiro**. Fortaleza: EDUECE, 2009.

SANFELICE, José Luís. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001. p. 03-12.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição Comemorativa.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, pp. 59-85.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo**. Conferência proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no campo – Educação do Campo: conteúdo e método. São Carlos, 2013a.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Lutas de Classe e a Educação Escolar. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013b. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/index>. Acessado em 01/05/2014.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SBPC. Povos da floresta. In: **Registros da 59ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência** (SBPC), 2007, n. 30. (Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/59ra/pdf/30%20Povos%20da%20floresta.pdf>).

**SENTENÇA AO PROCESSO 2010.39.02.000249-0 e 2091-80.2010.4.01.3902**. Santarém: Justiça Federal de Primeiro Grau no Pará, 2014. (Disponível em: <http://terradedireitos.org.br/2015/02/11/mpf-recorre-contradecisao-que-declarou-inexistentes-duas-etnias-indigenas/>. Acessado em 01 de dezembro de 2014)

SERRA, Olympio. **Atas Indigenistas**. Brasília: Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Fundação Nacional Pró-Memória, 1988.

SIDER, Gerald M. Lumbee indian cultural nationalism and ethnogenesis. **Dialectical Anthropology**, vol. 1(2):161-172, 1976.

SILVA, Georgia da. Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação dos Limites da Terra Indígena Maró, Elaborado Conforme Portaria Nº 14/MJ/1996. In: **Processo FUNAI 08620.000294/2010**. Brasília: FUNAI, 2011, folhas. 317-518.

SINGER, Paul. Apresentação. In: LUXEMBURGO, Rosa. **Acumulação do Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

SIOLI, Harald. **50 anos de pesquisas em limnologia na Amazônia**. Manaus: INPA/ACTA Amazônia, 2006. Vol.36 p 287-98. (Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aa/v36n3/v36n3a01>. Acessado em 26/08/2015).

SOARES, Eduardo Safons. **A Floresta Nacional do Tapajós: desafios, resultados, ameaças e oportunidades em uma unidade de conservação na Amazônia**. Belterra-PA: Ministério do Meio Ambiente (MMA)/IBAMA, 2004.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O renascer dos povos indígenas para o Direito**. Curitiba: Juruá Editora, 1999.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria. **Além da Tutela**: bases para uma nova política indigenista III. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

TODOROV, T. **A Conquista da América. A questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

URQUIDE, Vivian; TEIXEIRA, Vanessa; LANA, Eliana. **Questão Indígena na América Latina**: Direito Internacional, Novo Constitucionalismo e Organizações dos Movimentos Indígenas. São Paulo: Cadernos PROLAM/USP, 2008. Ano VII, v. II, p.199-222.

VAIDERGORN, José (Coord.). **Cadernos CEDES 49**: Educação Indígena e Interculturalidade. Campinas: UNICAMP/Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2000.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. Povos Indígenas e Etnogêneses na Amazônia. In: LUCIANO, G. J. dos S.; OLIVEIRA, J. C. de; HOFFMANN, M. B. **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, 2010a. p.104-59.

\_\_\_\_\_. **A emergência étnica de Povos Indígenas no Baixo Rio Tapajós, Amazônia**. Salvador, BA: Tese (Doutorado em Pós-Graduação em Ciências Sociais), Universidade Federal da Bahia, 2010b.

VERDUM, Ricardo. A Cooperação Internacional e a Expansão do Indigenismo Integracionismo: o Caso da Missão Andina. In: **INTERETHICA** - Revista de Estudos em Relações Interétnicas. Brasília: 2006, v.10, n.1, p.1-37. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/interethnica/article/view/10858>. Acessado em 07/07/2014.

\_\_\_\_\_. Povos Indígenas no Brasil: o desafio da autonomia. (In) **Povos Indígenas**: Constituições e Reformas Políticas na América Latina. VERDUM, Ricardo (Org.). Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2009, p.91-111.

VIEIRA, Judith Costa (*et al*). Territorialização e Identidade Indígena no Baixo Tapajós no Estado do Pará. In: **VI Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luis: UFMA, 2013. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo14-teitoriospovoscomunidadestradicionaispoliticaspublicas/teitorializacaoeidentidadeindigenano baixotapajosnoestadodopara.pdf>. Acessado em 12/10/15.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

VILLARES e SILVA, Luiz Fernando (Org.). **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**. Brasília: FUNAI, 2008.

WRIGHT, Robin. **Transformando os Deuses**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

## **Anexos**

### **Anexo I: Relatório do trabalho de campo na Terra Indígena Maró de outubro de 2014**

#### **O contexto de realização da pesquisa de campo**

Saí de Santarém-PA em direção a Terra Indígena Maró para realizar o trabalho de campo na quarta-feira, 29 de outubro, às 19:00h. Fui em um ‘barco de linha’ com uns 8 metros de comprimento e de um piso apenas. Atei minha rede e fiquei esperando servirem o jantar que descobri compor parte do valor da passagem. Serviram arroz, frango cozido e farinha. Estava bom. Por volta das 21h o barco “Retorno do Rei” deixou o rio Tapajós e entrou no rio Arapiuns. Nessa passagem o barco balançou muito em razão do vento que, com muita frequência, sopra fortemente na região. Segundo os barqueiros trata-se da região mais perigosa da viagem. Fato que foi constatado na viagem de volta tendo em vista que chegamos na foz do Arapiuns às 4:00h da manhã e só saímos às 14:00h esperando o vento acalmar atracados em uma bela praia.

Após a travessia do rio Tapajós para o Arapiuns, quando a preocupação com o balanço do barco diminuiu, por entrarmos nas águas calmas do Arapiuns, iniciei conversa com alguns passageiros”. Estavam viajando comigo indígenas da T.I. Maró sendo dois professores da escola da Aldeia Cachoeira do Maró e um professor da Aldeia Novo Lugar que também era o segundo cacique dessa aldeia. Porém, nessa ocasião pouco pudemos conversar sobre a educação escolar porque eles me relataram que na sexta-feira, dia 31 de outubro, às 9h, haveria uma reunião com os madeireiros que estavam retirando árvores que pertenciam ao território da T.I. Maró e esse tema dominou toda a conversa no barco.

O segundo cacique da Aldeia Novo Lugar, da etnia Borari, me relatou que estava retornando da cidade de Santarém após tentativa de buscar ajuda de entidades parceiras à causa indígena para a reunião com os madeireiros. Essa reunião fora agendada com os donos das madeiras, através de dois dos gerentes de madeiras que atuam na região, após a descoberta, por parte dos vigilantes ambientais<sup>201</sup> da T.I. Maró, de quinze árvores derrubadas por essas madeiras no interior da T.I. Porém, a única ajuda que encontrou foi a de um advogado de

---

<sup>201</sup> Vigilante Ambiental é a figura jurídica criada pela FUNAI (Portaria FUNAI nº 1.682/2011) através da qual estabelece parceria com os indígenas para proteção e vigilância do território (detalhes em: <http://abrampa.jusbrasil.com.br/noticias/2966931/funai-disciplina-acoes-de-protecao-ambiental-em-terras-indigenas>).

uma ONG que presta assessoria jurídica aos movimentos sociais do Brasil<sup>202</sup>, com uma seção em Santarém. Nem mesmo o representante da seção de Santarém da FUNAI pode ir, apesar da insistência com que fora convidado. Decidi naquele instante que participaria da reunião entre os indígenas e os madeireiros.

Chegamos as 7:40h da quinta-feira, dia 30 de outubro de 2014, na aldeia da Cachoeira do Maró, habitada por indígenas da etnia Arapium. Paramos nessa aldeia em razão do barco não conseguir transpor a cachoeira (embora, para mim, mais pareça uma corredeira) que se forma à frente da aldeia. Aproveitei a parada para ir até a casa do cacique dessa aldeia pedir permissão para realizar a pesquisa. Ele me perguntou se eu iria com eles para a reunião com os madeireiros. Respondi positivamente e ele então me disse que no caminho podemos conversar a respeito da pesquisa e da possibilidade de realizá-la na aldeia da Cachoeira do Maró.

Enquanto conversava com o cacique, um indígena interrompeu o diálogo dizendo que a bajara<sup>203</sup> que continuaria a viagem estava apenas nos esperando. Chegando na bajara, após atravessar a área da aldeia que ficava a escola, posicionada geograficamente no centro da aldeia e ao lado da igreja, notei que os indígenas haviam transposto toda a bagagem do barco “Retorno do Rei” para a bajara, incluindo minha bagagem, para continuarmos a viagem até a aldeia do Novo Lugar. Percebi que, como o barco de linha conseguia ir apenas até a cachoeira, os indígenas que moravam acima da cachoeira deixavam preparado uma bajara para continuar a viagem até suas aldeias.

Chegamos na Aldeia Novo Lugar as 10:30h, depois de 1,5h de viagem a partir da cachoeira. Nesse trajeto foi possível ver os danos nas margens do rio Maró causados pela descida das balsas que transportam madeira. Essas balsas, para fazer as curvas do rio, devido o enorme peso que transportam, precisam ser atiradas contra sua margem para serem freadas e o rebocador conseguir fazer a curva e colocá-la novamente no curso central de descida do rio. Em todas as curvas do Rio Maró, que são inúmeras por se tratar de um tipo de rio serpenteado, os danos às margens causados pelo impacto das balsas contra as margens são visíveis (veja foto abaixo).

---

<sup>202</sup> Trata-se da ONG Terra de Direitos. Maiores detalhes em: <http://terradedireitos.org.br/>

<sup>203</sup> Tipo de embarcação de pequeno porte muito utilizada pelos ribeirinhos da Amazônia. Sua vantagem em relação à canoa é o maior tamanho e estabilidade para transportar mercadorias e a cobertura que protege do sol forte da região.

#### **Imagem 14 - Danos causados na margem do rio Maró**



Fonte: arquivo pessoal do autor

Chegando na Aldeia Novo Lugar, percebi que essa aldeia foi escolhida como o ponto de encontro para iniciar a saída para a reunião por ser a mais próxima do local combinado com os madeireiros para a reunião do dia 31/10/14. Descansamos por umas duas horas e partimos em dois grupos. Um grupo foi caminhando pela mata e o outro, ao qual me integrei, subiu de rabeta<sup>204</sup> por 1h até a comunidade do Fé em Deus, por ser a localidade mais próxima do local do encontro, e caminhamos por 18km mata adentro a partir dessa comunidade. Chegamos no local marcado para a reunião às 16:30h. O grupo que veio pela mata chegou uma hora depois já trazendo caça para o jantar abatida durante a caminhada. Com todos chegados contei vinte e cinco pessoas. Eu e o advogado da ONG éramos os únicos não indígenas do grupo. O local marcado para a reunião era a sede de uma fazenda chamada Curitiba (foto abaixo).

---

<sup>204</sup> Tipo de embarcação muito comum dentre os indígenas pela facilidade de obtenção e agilidade. Trata-se de uma canoa leve com um motor na popa.



**Imagem 15 - Local da reunião com madeireiros (casa de posseiros dentro da T.I.)**



Fonte: arquivo pessoal do autor

Esta sede, por estar dentro do território da T.I Maró, foi retomada pelos indígenas que a batizaram de Centro de Apoio T.I. Maró. Essa retomada foi marcada por uma cerimônia de substituição e redenominação da placa fixada na fachada da casa, que indicava ser a sede da fazenda Curitiba, para a nova denominação. E a escolha da reunião para esse local, foi decidida pelos indígenas que estrategicamente já previam sua ocupação e retomada.

Jantamos por volta das 19h e, antes de dormir os indígenas fizeram uma reunião para acertar os detalhes para a reunião com os madeireiros marcada para o dia seguinte. Nessa reunião os indígenas consensuaram, orientados pelo advogado da ONG, que seria cobrado dos madeireiros a indenização pelos danos causados devido à retirada de quinze árvores sem permissão da TI Maró. Foi interessante notar como os indígenas realizaram o valor da indenização. Para eles a morte das árvores causou os seguintes danos: perda de remédio, perda de alimentação e reprodução da caça, perda do tempo de vida das arvores<sup>205</sup>, afeto de igarapé em razão da abertura das estradas (ramais), poluição e espanto da caça causados por tráfego de maquinários, desgaste psicológico<sup>206</sup>, despesa com a equipe vinda para a reunião, perda do tempo de serviço por ter que parar as atividades de trabalho para participar da reunião e a cubagem (volume) de madeira retirada.

Fomos dormir por volta das 22h. Atei minha rede no piso superior da casa do Centro de Apoio e dormi. Acordei de madrugada com um frio insuportável causado pela umidade de

<sup>205</sup> Indagando sobre o significado desse dano entendi que se trata do tempo em que a árvore teria de vida e a consequente alimentação que ela forneceria à caça, a retirada de remédio e a reprodução da própria espécie.

<sup>206</sup> Foi interessante ver como os indígenas valorizavam a preocupação que a tensão da reunião causava nos que estavam no Centro de Apoio aguardando a reunião e, mais ainda, nos familiares que ficaram nas aldeias preocupados com a situação deles. Eles incorporaram na indenização o desgaste psicológico causado pela tensão gerada pela reunião com os madeireiros devido a derrubada das quinze árvores.



uma neblina que vinha da floresta ao redor da casa. Esse frio me acordou todas as madrugadas das seis noites que dormi nesse local. Levantei antes do sol nascer e esperamos a reunião marcada para as 9h. Mas como até as 12h os madeireiros não apareceram, um grupo de indígenas sentou na estrada que passava em frente à casa de apoio, que corta ilegalmente a terra indígena por onde parte da madeira é escoada, e pararam o primeiro veículo que passou. Tratava-se de um caminhão com três trabalhadores da empresa madeireira que cortou as quinze árvores. Os trabalhadores desceram do veículo e os indígenas foram até eles explicar a situação. Os indígenas pediram para o motorista posicionar o caminhão de modo a bloquear a estrada e disseram aos trabalhadores que eles estavam livres para ir, mas que o caminhão iria ficar retido até alguém responsável pelas empresas madeireiras que agendaram a reunião vir dar uma satisfação da ausência. Os trabalhadores decidiram ficar.

Uma hora depois apareceu o primeiro gerente da madeireira. Veio em uma moto. Homem de uns cinquenta anos, simpático e muito simples. Do tipo que a situação tensa precisava. Os indígenas reuniram todos os presentes para explicar a situação ao gerente e este, de modo simplório, pediu para que os indígenas liberassem o caminhão argumentando que sua empresa não podia perder tempo devido uma balsa que esperava para descer com a madeira já retirada. Sequer levou em consideração o tempo perdido e ocupado pelos indígenas ali presentes devido a situação que sua empresa madeireira causara.

A decisão foi mantida. Os trabalhadores poderiam ir, mas o caminhão só seria liberado se eles colocassem outro veículo no lugar. O gerente pegou a moto e saiu. Meia hora depois retornou com outros oito homens em uma camionete. Dentre eles vieram um segundo gerente e um rapaz de uns trinta anos que descobrimos mais tarde ser filho do dono de uma das madeireiras. O segundo gerente é um nativo da região que foi cooptado pelas madeireiras, conhecido de infância dos indígenas da T.I. Maró, mas que nega sua seu direito à auto-identificação indígena. Todos reunidos, esse segundo gerente tomou a palavra para dizer que não veio a reunião porque não teria sido informado. Mas o primeiro gerente atravessou a conversa e afirmou ter mandado o recado com o agendamento da reunião para todos.

Nesse momento o rapaz, filho do dono de uma das madeireiras, tomou a palavra e pediu para remarcar a reunião para o dia seguinte, sábado, dia 01/11/14 as 14h que ele iria tentar trazer o dono da madeireira que está retirando arvores da T.I. para explicar a situação. As 15h dessa sexta estávamos sozinhos novamente no centro de apoio aguardando a reunião que fora remarcada para o dia seguinte. Em seguida alguns indígenas saíram para caçar e outros ficaram no centro de apoio aguardando a alimentação que os gerentes combinaram em trazer.

Por volta das 18h os gerentes trouxeram a alimentação e nos informaram que três madeireiros foram contactados, mas disseram que só poderiam vir para reunião se ela ocorresse no dia 05/11/2014, quatro dias mais tarde. Depois da saída dos gerentes, os indígenas reuniram todos do acampamento para um ritual seguido de uma avaliação da proposta. O Cacique Borari da Aldeia Novo Lugar foi o primeiro a dizer que ficaria no acampamento esperando a reunião. Em seguida outros foram se somando a ele o que gerou no final a adesão de dez pessoas para ficarem no centro de apoio aguardando a reunião. Eram nove indígenas e eu.

Nessa reunião destacou-se pela primeira vez o papel central que a escola possui para os indígenas dessa T.I. Um dos professores da escola que estava presente desde o início da ação solicitou ao Cacique da aldeia Cachoeira do Maró, por ser a sede da escola polo<sup>207</sup>, que interviesse junto à diretora da escola para que ele e os demais professores e alunos que perderam aula devido a participação nessa reunião com os madeireiros não ficassem com falta. O Cacique aprofundou a questão e afirmou que pedirá a diretora a suspensão das aulas na semana seguinte (a semana da nova data da reunião com os madeireiros) para que toda comunidade escolar pudesse fortalecer a luta pela defesa do territórios e seus recursos naturais. Ele acrescentou que os professores do ensino médio, que não são indígenas, que vem da cidade de Santarém para ministrar as aulas, precisam aprender a importância da luta pelo território e aprender que o emprego deles nas escolas da T.I. Maró foram conquistas do movimento de luta deles por educação escolar.

Desse contexto eles decidiram escrever um documento em quatro cópias que seria levado a cada uma das escolas das aldeias e um outro para a UFOPA. Nesse documento os caciques exigiam a paralisação das atividades escolares naquela semana, a atribuição de presença para todos que participavam do ato, e solicitavam a vinda da comunidade escolar para o centro de apoio para participar da reunião do dia 05/11/14. O documento para a UFOPA solicitava o comparecimento de todos os alunos da universidade oriundos da T.I. Maró. O resultado do documento para as escolas, do ponto de vista da participação da comunidade escolar na reunião, foi fraco. A diretora e a professora do ensino médio justificaram a ausência com compromissos assumidos anteriormente. Poucos alunos vieram. Mas houve um ganho importante. No dia 06/11, um dia após a derradeira reunião com os madeireiros, os caciques solicitaram uma reunião com a diretora para tratar do documento. Nessa reunião ficou mais

---

<sup>207</sup> Mais adiante detalharei a organização escolar da T.I. Maró, mas é importante adiantar que essa T.I. tem três aldeias em seu interior. A aldeia São José III e Cachoeira do Maró pertencem a etnia Arapiun e a aldeia Novo Lugar à etnia Borari. Em cada uma delas tem uma escola. As escolas do São José III e do Novo Lugar são anexas à escola da Cachoeira do Maró.

claro para os caciques e os professores indígenas seu poder para decidir os rumos e calendário da escola. A diretora teve que assumir publicamente que a escola indígena é diferenciada justamente por esses motivos e que não via motivo para os caciques terem marcado aquela reunião para se justificarem. Fato que segundo alguns ela resistia em assumir.

Voltando as quinze pessoas que partiram do centro de apoio no sábado (01/11), um deles era o advogado da ONG. Ele teve que retornar a Santarém devido a compromissos de trabalho. Dentre os indígenas, alguns retornaram as aldeias para trazer mais alimentação e pessoas e outros foram à cidade de Santarém buscar mais apoio. Na segunda feira, contei mais de cinquenta indígenas no acampamento que vieram somar força. Nesta etapa cinco mulheres se somaram ao grupo inicial contribuindo com a preparação da alimentação e no secretariado das reuniões que se seguiram. Vieram também, quatro crianças que alegraram o ambiente.

**Imagem 16 - Mulheres Borari na cozinha improvisada no Centro de Apoio da T.I. Maró**



Fonte: acervo pessoal do autor

Na manhã do sábado, o primeiro gerente apareceu cedinho pedindo para que os indígenas liberassem o caminhão que ainda interrompia o transito da estrada na frente do centro de apoio. O Cacique da aldeia do Novo Lugar decidiu que eles poderiam retirar o caminhão desde que colocassem outro maquinário no lugar contradizendo a proposta do gerente que era a de derrubar uma árvore da beira da estrada para bloquear a estrada no lugar do caminhão. A irritação do cacique com essa proposta foi visível! O gerente foi embora e voltou horas depois com um trator para colocar no lugar do caminhão.

**Imagem 17 - Trator interrompendo a estrada na frente da casa de apoio T.I. Maró**



Fonte: acervo pessoal do autor

Esse trator somente foi retirado após a reunião do dia 05/11/14. Antes, porém, no final do dia do sábado os caçadores voltaram com uma farta caçada. Trouxeram Caititu, Cotia e Macacos. Eu experimentei o Caitutu e a Cotia. Achei essas carnes saborosas, mas não tive coragem de comer o macaco!

Na manhã do domingo o Sr. Gordinho passou por nós e parou para conversar. Ele ingenuamente nos informou que uma outra comunidade do entorno da T.I. também iniciara um bloqueio das estradas e exigiam reunião com os madeireiros. Ali o motivo era a falta de pagamento por madeiras extraídas. Mas foi importante essa informação porque demonstrou que essa ação dos indígenas estava sendo fortalecida por outras, de modo que não estavam sozinhos e também revelou a falta de habilidade em lidar com informação por parte dos madeireiros entregando aos indígenas informações que os fortalecia. Horas depois, reforçando sua inabilidade em lidar com informação, o Sr. Gordinho voltou ao centro de apoio e nos avisou que mais uma comunidade bloqueou a estrada e exigia reunião com os mesmos madeireiros. Nesse vai e vem do Sr. Gordinho ele nos trazia água gelada.

Na madrugada do dia 03/11/14 fomos acordados por volta da 1h com barulho de caminhões. Os indígenas vigilantes ambientais foram verificar e constataram a chegada de dois caminhões carregando tratores que abrem ramal e puxam tora do interior da floresta. Esse maquinário ficou retido na estrada impossibilitado de seguir em frente devido o bloqueio da estrada. Os motoristas foram liberados, mas decidiram dormir por ali mesmo. Uma hora depois a situação acalmou e todos voltaram a dormir.

Nesse mesmo dia, por volta das 9h, um dos gerentes de uma das madeireiras chegou até o Cacique e perguntou se poderia conferir as quinze árvores derrubadas geradoras daquela situação. O Cacique destacou alguns indígenas vigilantes ambientais e partiram. Na volta a

surpresa foi grande ao constatarem que as quinze árvores iniciais aumentaram para vinte e duas. Esse aumento deveu-se em grande medida devido a presença de um cortador morador da região contratado para fazer o corte que, após não receber pelo trabalho, denunciou onde as outras sete árvores estavam caídas. Por volta das 12h fomos surpreendidos por um sobrevoo de helicóptero em nossa intermediação que gerou uma certa tensão por parecer ser da polícia. Mais tarde ficamos sabendo que era do IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis).

No outro dia, 04/11, véspera da reunião derradeira, fui com um grupo de indígenas verificar as madeiras abatidas geradoras de toda essa reunião e verificar *in loco* como um manejo dito sustentável<sup>208</sup> é realizado. Constatei a retirada de madeiras ocas, o que é proibido em manejo sustentável, o assoreamento de um igarapé devido à construção de ramal para retirada da madeira, duas castanheiras e um jacarandá plaqueados para o corte, cuja derrubada é proibida por lei.

Ao retornar para o acampamento, por volta das 15h, avistei o segundo Cacique da aldeia Novo Lugar com um leve sorriso no rosto. Fui até ele e me informou que o helicóptero que sobrevou nossa região era do IBAMA e que este havia suspenso todos os planos de manejo dentro da T.I. Maró até que a situação com a SEMA/PA fosse esclarecida. Ou seja, o IBAMA havia pedido judicialmente para a SEMA/PA explicar a expedição e autorização de planos de manejo dentro da Terra Indígena Maró. E, enquanto essa explicação não ocorresse todos os planos de manejo estavam suspensos.

Outro motivo de seu sorriso foi que nessa ida até a cidade de Santarém em visita a FUNAI ele conseguiu todos os documentos atualizados do processo de demarcação e homologação da T.I. Maró descobrindo que esse território já constava no mapa oficial do Instituto de Terras do Pará (ITERPA) e que esse mapa trazia sobreposto, totalmente ou em partes, à área da T.I. treze planos de manejo autorizados pela SEMA/PA. Todos eles foram embargados pelo IBAMA. Informou também que o chefe do posto da FUNAI de Santarém viria para a reunião junto com o avião dos madeireiros.

Porém, no cair da noite de terça, véspera da reunião final, os madeireiros apareceram para uma reunião preliminar. Junto deles, conforme adiantado pelo segundo cacique, estava o representante da FUNAI. Chamou-nos a atenção a argumentação desse representante afirmando que nessa reunião estavam presentes duas partes vítimas do Estado do

---

<sup>208</sup> No caso em questão os planos de manejo são chamados de sustentáveis e, até aquela data, permitidos oficialmente pela Secretaria do Meio Ambiente do Pará – SEMA/PA.

Pará e que, devido este motivo os indígenas deveriam manter a calma e conversar passivamente com os madeireiros.

Dito esses preliminares todos foram chamados para o terreiro existente na frente da casa do Centro de Apoio e os indígenas solicitaram que todos fizessem um círculo de mãos dadas. Depois iniciaram um longo ritual através do qual expuseram todas suas angustias, preocupações e reflexões acerca da presença de madeireiros em seu território. Eles organizaram uma reunião com cerimonialista, pauta e sequencia de exposição escolhendo previamente os responsáveis por expor determinado tema. Incluíram uma secretária responsável por coletar a assinatura de todos os presentes especificando a empresa que representavam e a função dentro dela e dois responsáveis pela confecção da ata da reunião. Depois pediram para os madeireiros e seus acompanhantes se apresentarem. Chamou-nos a atenção que a primeira a se apresentar foi uma mulher jovem, loira, bonita que se dizia responsável pela administração de uma das madeiras. Ela centrou seu discurso argumentando que todos, os indígenas e os madeireiros, deveriam respeitar as instituições do Estado do Pará porque seriam elas que garantem a ordem e o bom funcionamento da economia do estado.

Mas, após a apresentação de todos, dado o adiantar da hora, (por volta das 22h) e a falta de iluminação no local, apesar da lua cheia brilhar no alto do céu, decidiram continuar a reunião no dia seguinte na hora estabelecida previamente. No entanto, um grupo de indígenas lembrou que estávamos sem alimentação e se seria possível os madeireiros contribuir com algo para comermos. A senhora loira rapidamente se adiantou e ofereceu quinhentos reais para alguém buscar comida em algum mercado próximo. Ela acrescentou que comprasse presunto e requeijão demonstrando o desconhecimento da realidade da localidade. Estávamos no meio da floresta onde a comunidade mais próxima ficava a 18km cujo acesso ocorria por uma estrada precária aberta no meio da floresta. Entretanto, no dia seguinte um dos motoristas dos madeireiros apareceu cedo com alimentação e, estranhamente, com o troco dos quinhentos reais.

As 9h do dia 05/11/14 finalmente a reunião marcada para o dia 30/10/14 entre os indígenas e os madeireiros ocorreu. Cinco dias de atraso! Mas, dado o embargo que o IBAMA impôs aos planos de manejo da região, os madeireiros não tiveram outra escolha senão ir até a reunião com os indígenas. Foram a reunião cinco madeireiros. Estes, em nítida demonstração de terem preparado o enredo dominaram a reunião. Eles conseguiram transformar a indenização pensada inicialmente pelos indígenas e relatadas anteriormente em construção de duas estradas, a doação de um carro, sendo que constatei que nenhum indígena sabe dirigir, uma bomba de água para o poço do Centro de Apoio da T.I. Maró e um motor de luz. Foi incrível ver a

satisfação no rosto dos madeireiros e a pressa com que pediram para confeccionar a ata daquela reunião.

Depois desse acordo indígenas e madeireiros se cumprimentavam e fartas risadas podiam ser ouvidas. Inclusive a voz de um madeireiro dizendo que a partir daquele momento estava estabelecida uma amizade entre eles e os indígenas e que ambos seriam bons vizinhos, um ajudando o outro. Feita a ata e após a leitura e assinatura de todos, os madeireiros ofereceram seus caminhões para levar os indígenas até a comunidade do Fé em Deus. Cinco dias de tensão e batalha e atrás de uma justa indenização pelos danos causados para ver os indígenas sendo levados como boias-frias<sup>209</sup> em sua própria terra pelos madeireiros<sup>210</sup>.

Chegamos à aldeia do Novo Lugar na quarta-feira, dia 05/11/14 às 16h, mesmo dia da reunião final com os madeireiros. Os indígenas ainda tiveram forças para se reunir e decidir o que fazer a respeito da posição que tomaram em relação à paralisação das aulas das escolas no Centro de Apoio. Ficaram sabendo que a diretora estava presente na aldeia Cachoeira do Maró, local da escola polo, e pediram para agendar com ela uma reunião para o dia seguinte. Incansavelmente, no dia seguinte, fomos todos à aldeia Cachoeira do Maró para a reunião com a diretora da escola. Aproveitei para agendar com ela uma entrevista a respeito do funcionamento das escolas da aldeia. Ela aceitou e realizamos a entrevista após a reunião que detalharei mais adiante.

Foi nesse contexto que realizamos a primeira pesquisa de campo. Realizamos entrevistas no calor dessa ‘batalha’ e todos os entrevistados foram solícitos e contributivos. Penso que nossa participação nesse episódio fortaleceu os laços entre nós e os indígenas da T.I. Maró.

---

<sup>209</sup> Não estou menosprezando os boias-frias. Estou apenas usando essa metáfora para dar dimensão da cena que presenciei tendo em conta as lembranças de minha infância no interior paulista onde presenciei inúmeras vezes o modo precário com que esses trabalhadores rurais eram levados ao trabalho em caminhões do tipo pau-de-arara.

<sup>210</sup> Porém, depois de nossa chegada na cidade, que ocorrera dia 10/11/2014, fomos até o posto da FUNAI de Santarém para levar parte do material que coletamos e fomos informados de que a reunião e os acordos estabelecidos entre os madeireiros e os indígenas não tinham valor legal uma vez que a questão saíra das mãos destes e a partir da intervenção do IBAMA passara a ser um assunto entre os órgãos do Estado, entre o IBAMA e a SEMA/PA.

## **Anexo II: O contexto da realização da pesquisa de campo sobre o acompanhamento do “Projeto de Notório Saber e Língua Indígena *Nheengatu*” de setembro de 2015.**

Achamos importante registrar o relato desta atividade de campo porque ela contém elementos que no corpo do texto da tese aparecem resumidos e por consistir no registro do primeiro projeto de busca por educação diferenciada que envolveu as três escolas da T.I. Maró.

Nesta atividade de campo tínhamos dois objetivos. O primeiro era voltar a acompanhar as atividades escolares no seu ‘dia-a-dia’, no âmbito das aldeias. O segundo era o de acompanhar o primeiro projeto de Notório Saber e *Nheengatu* que envolveria todos os professores destas disciplinas em uma semana inteira de atividades que ocorreria fora do âmbito da aldeia.

O local escolhido para estas atividades foi o espaço conquistado dos madeireiros e grileiros no protesto de um ano atrás que transformou a sede de uma suposta fazenda no Centro de Apoio da T.I. Maró relatado no anexo I. Saber que as atividades ocorreriam neste local foi importante para nossa decisão de executar a atividade de campo neste período.

Porém, a realização do projeto envolveu sacrifícios dignos de nota. Para o traslado do material necessário às atividades<sup>211</sup> foi adquirido um carrinho construído para ser anexado em uma moto como um tipo de carroça no qual a moto fazia o papel do cavalo. Porém o carrinho não suportou o peso e foi necessário buscar outra solução. Enquanto a solução definitiva não vinha um dos professores ávido pela execução do projeto puxou o carrinho com o próprio corpo por alguns quilômetros, como mostra a imagem 1 abaixo:

---

<sup>211</sup> Foi transportado até o local das atividades um gerador de luz, um canecão de 4m de comprimento para tirar água do poço, 50m de cordas, um motosserra, 35l de combustível, alimentação (10kg de açúcar, 3kg de café, 2 barras de sabão, 5kg de sal, 14kg de arroz, 2kg de leite em pó, 6 pacotes de macarrão, 50kg de farinha, temperos) ferramentas para artesanato.



**Imagem 18 - Professor puxando carrinho com mantimentos e instrumentos necessários para as atividades do projeto**



Fonte: acervo pessoal do autor

Não suportando a tarefa foi necessário encontrar outra solução. A solução foi o uso de uma carroça usada para transporte de madeira com uma rede de dormir atada em seu interior sobre a qual foram colocados os utensílios necessários à realização da atividade, como mostra a imagem 2 abaixo. Para todo o transporte foram necessárias duas viagens. Às 14h todos chegaram ao local das atividades.

**Imagem 19 - Alunos e apoiadores observam o modo pelo qual foi transportado o material necessário para as atividades do projeto**



Fonte: acervo pessoal do autor

As atividades foram divididas por dia e realizadas de acordo com cronograma previamente estabelecido pelos professores e seguiu a seguinte estrutura:

*1º dia – segunda feira (31/08/2015)*

A maior parte do grupo se reuniu na manhã do dia 31/08/2015 e o traslado até o local escolhido para as atividades ocorreu em 3 grupos. Um primeiro grupo contendo o cacique Borari da aldeia do Novo Lugar, dois vigilantes ambientais saíram um dia antes do início do projeto para vistoriar o local e fazer os primeiros preparativos no centro de apoio. Este grupo saiu às 8:00h e chegou às 13h. Na segunda-feira um grupo de 14 apoiadores mais os 11 alunos

foi pela mata. A subida pela mata já fazia parte das primeiras atividades educacionais porque durante o percurso os professores que acompanharam este grupo ficaram responsáveis por mostrar os lugares sagrados (cabeceiras de igarapés, baixas e igarapés, tauarizeiro e outras árvores sagradas) para fortalecer estes tipos de conhecimentos tradicionais. Os igarapés e as baixas são as moradas dos encantados. O Tauarizeiro é a morada da curupira. Este grupo partiu do novo lugar as 8:00h e chegou ao Centro de Apoio as 14:00h.

Um outro grupo contendo 4 pessoas subiu pelo rio Maró até a comunidade conhecida como Fé em Deus e depois foram trasladado por uma moto<sup>212</sup> contratada para transportar a alimentação, o combustível, o motor de luz a motosserra e a cozinheira. Este grupo partiu as 8:30h, chegou ao Fé em Deus as 9:30h (neste trajeto o motor de uma das Bajas apresentou defeito tendo que ser rebocada) e finalizou a chegada as 14:30h. O primeiro traslado transportou a educadora alimentar que chegou às 10:00h de modo que quando todos chegaram foram recepcionados com o almoço.

Depois do descanso do almoço, neste primeiro dia, os alunos foram preparar o campo de futebol para prática da educação física, como registrado na imagem 3 abaixo. Outro grupo foi retirar madeira para confecção da mesa de alimentação e atividades, outros limpam o terreno e um outro grupo foi caçar. Estes retornaram com 1 paca e 2 macacos. Após a janta todos foram dormir.

### ***2º dia – terça feira (01/09/2015)***

O segundo dia iniciou com atividades antes do sol nascer com um ritual de abertura do projeto. Ele ocorreu no centro do terreiro com o hasteamento do cocar (foi fincado um mastro e preparado um grande cocar que foi posicionado no lugar da bandeira do Brasil e hasteado durante o ritual), como mostra a imagem 4 abaixo.

O objetivo era realizar as comemorações do ‘7 de Setembro’ próximo que será realizado oficialmente na escola polo com o hasteamento deste cocar como forma de mostrar descontentamento com o modo que o Estado está conduzindo suas reivindicações e, por outro lado, fortalecer uma diferenciação com os símbolos e cultura nacionais. Terminado o ritual, todos foram tomar o café da manhã.

---

<sup>212</sup> A moto foi necessária porque a distância entre o Fé em Deus e o local onde foi realizado projeto é de 17km. Na ida ela realizou 4 translados.

**Imagem 20 - Ritual de abertura e hasteamento do cocar**

Fonte: acervo pessoal do autor

Em seguida os alunos foram divididos em dois grupos. Um adentrou a mata com professores e o pajé e, o outro, foi a coleta do leite (seiva) do Amapá. Antes, porém, houve o ritual da proteção para a entrada na mata feita pelo pajé Higino (imagem 5 abaixo). Um terceiro grupo contendo apenas pessoal de apoio saiu para a caça.

**Imagem 21 - Pajé defumando alunos para proteção dentro da mata**

Fonte: acervo pessoal do autor

O grupo que foi coletar o leite do Amapazeiro, após instrução sobre o modo pelo qual o leite é tirado, voltou com 2 litros do mesmo (conforme imagem abaixo).

### Imagem 22 - Coleta do leite do Amapá



Fonte: acervo pessoal

O segundo foi com o pajé e os professores de Notório Saber coletar sementes e fibras. Foi parado nas seguintes árvores: Jatuaseiro para coletas de sementes para artesanato e repasse de técnicas de caça; Curuá para coleta de caroço para artesanato; Maçaranduba para mostrar a importância do leite para a confecção de objetos de borracha e do breu como material inflamável para fazer fogo; Itaúba para mostrar a madeira que fazem canoas e casas (o pajé aproveitou para ensinar que de sua seiva pode-se fazer chá para tirar suado de criança nova); Jatobá para coletas de frutas para artesanato; Embaúba para mostrar que de sua raiz é possível extrair muita água potável para o caçador que estiver sem água na mata; Tauariseiro para mostrar a morada da Curupira e a extração de um tipo de papel para preparar os cigarros da pajelança; Castanheira para coleta de frutas para artesanato e retirada de estopa para preparo de roupas; Copaiabeira e Preciosa para extração de remédios.

Interessante apontar que todos os instrumentos necessários para a retirada da estopa da castanheira e as seivas das árvores medicinais como martelo, colher e vasilha foram fabricados ali mesmo com paus, folhas e galhos. No intervalo entre as esperas das saídas das seivas e a retirada da estopa os caçadores aproveitaram para ensinar aos alunos como é feito o direcionamento na mata para o caçador não se perder com o movimento das nuvens em relação ao local que partiram para a caçada. Aproveitaram também para o aprendizado da matemática e o uso da trena para medir os diâmetros das árvores sagradas. Registra-se que não foi preciso adentrar mais do que quinhentos metros na mata para coletar as sementes, fibras e informações relatadas. Ou seja, a área em questão apresentava-se bastante preservada<sup>213</sup>. O grupo responsável pela caça retornou com paca, cotia e jabuti.

<sup>213</sup> Importante registrar que os professores informavam aos alunos que no entorno do conjunto de glebas Nova Olinda – Mamurú que está posicionada a T.I. Maró, este território era o único lugar que ainda restavam estes tipos de árvores tendo em vista que nas outras áreas os projetos de manejo já haviam retirados todas as existentes. Ou seja, a conscientização sobre a proteção da mata que a opção por demarcar o território como indígena possibilitou era o tempo todo posta em ação.

No período da tarde os alunos foram divididos novamente em grupos. A maior parte deles ficou no grupo de confecção de artesanato com os materiais coletados na mata pela manhã. Outro grupo foi preparar o sarilho para puxar água do poço com mais facilidade.

### **Imagem 23 - Confecção de artesanato e preparação do sarilho**



Fonte: arquivo pessoal

Após as atividades os alunos foram praticar atividade física de modo livre, no qual optaram pelo futebol. Um outro grupo contendo pessoal do apoio saiu para caçar. Ao cair da noite foi servido o jantar e, após, todos se recolheram para o descanso.

### **3º dia – quarta feira (02/09/2015)**

Na manhã do terceiro dia de atividades os alunos foram divididos em três grupos. Um foi coletar palha para a confecção da maloca, as meninas ficaram responsáveis por continuar a confecção do artesanato e o outro foi coletar novamente o leite do Amapá.

Pela tarde um grupo foi tirar os esteios para a confecção de uma maloca (foto 8 abaixo) e madeira para um jirau que apoiaria as atividades da cozinha. Aproveitou-se esta atividade para instruir os alunos sobre a retirada da palha ideal para cobertura e a confecção de seu trançado.

### **Imagem 24 - Maloca e jirau**



Fonte: arquivo pessoal

Outro grupo contendo dois alunos e um professor ficou responsável por desenhar o mapa da TI para instruir os alunos sobre o tamanho do território e seus constituintes como igarapés, baixas, estradas, casas de grileiros, pátios de madeira, etc., e também para construir a noção de



pertencimento a todo o espaço da T.I. A importância desta atividade, segundo eles, era conectar as ações educacionais com a proteção e preservação do território.

Na noite deste terceiro dia, após o jantar, foi realizado ritual de pajelança pelo pajé Borari do Novo Lugar e por um outro pajé iniciante que visitava o projeto. Foi realizado ritual de agradecimento, defumação e de ‘puxação’<sup>214</sup> naqueles que se prontificaram a recebê-lo. Interessante apontar a participação espontânea dos alunos na defumação, sobretudo daqueles que participaram às atividades de caça tendo em vista que, segundo eles, a defumação protege o caçador na mata.

#### **4º dia – quinta feira (03/09/2015)**

No quarto dia foram retomadas as atividades de construção da maloca com a retirada de esteios e o preparo das palhas para cobertura. Outro grupo retornou as atividades de artesanato para sua finalização. A novidade deste dia foi a instrução para caçada que os alunos mais interessados nesta atividade receberam. 4 alunos que demonstraram interesse por esta atividade foram acompanhar 4 caçadores formando duplas que se espalharam pela mata.

Também neste dia ocorreu uma aula de *Nheengatu* em uma sala de aula improvisada no terreiro. Destaca-se a lousa improvisada com palhas trançadas como se vê na foto abaixo.

#### **Imagem 25 - Aula de Língua Indígena *Nheengatu***



Fonte: arquivo pessoal

Neste dia ocorreu também visitas a dois pátios de madeiras em forma de tora retiradas da mata adjacente a Terra Indígena Maró como forma de esclarecer os alunos sobre os danos que atividades dessa natureza causam para seus modos de vida.

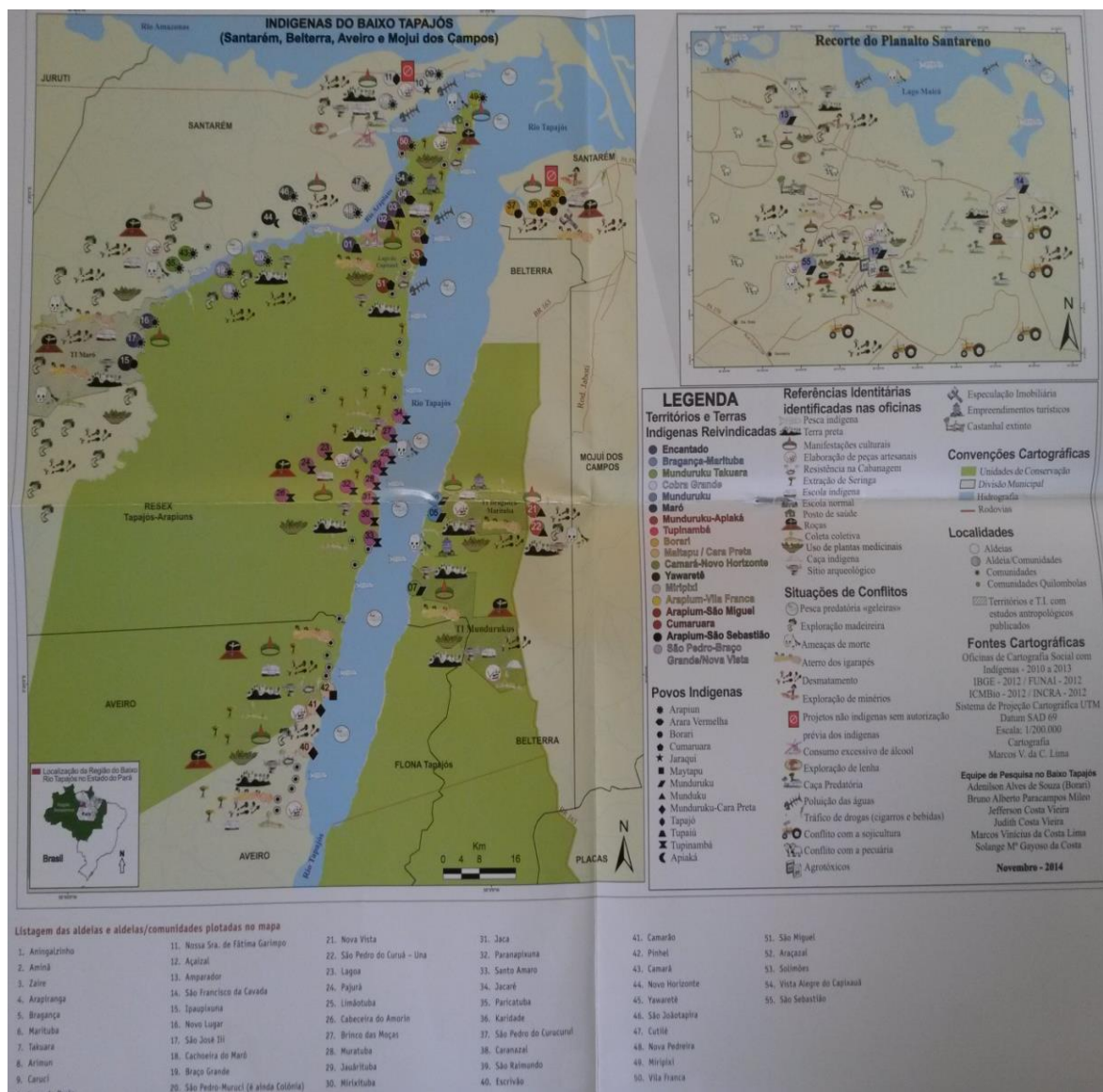
Este quarto e último dia de atividades educacionais no Centro de Apoio foi finalizado com o “ritual do moquiado” que ocorreu assim que o sol se pôs. Esse ritual consiste em agradecer a mãe natureza pelos alimentos que ela proporcionou. O pajé realizou ritual de defumação de todos e de agradecimento pelo bom andamento das atividades.

<sup>214</sup> É muito comum entre os indígenas o relato da sensação de articulações ou musculaturas afetadas por algum mal. Para tratá-las o pajé recorre a técnica de puxá-las e massageá-las em uma atividade conhecida por eles como ‘puxação’.

***5º dia – sexta feira (04/09/2015)***

Na manhã do último dia (sexta-feira, 04/09/2015), após o café-da-manhã, iniciou-se os procedimentos de retorno para as aldeias. Todos os alunos partiram pela mata as 8h em direção a aldeia do Novo Lugar, por ser a mais próxima do Centro de Apoio. Outros 4 apoiadores retornaram pela estrada transportados por uma moto para levar os objetos que deram apoio às aulas. Para tanto, foram preciso 6 viagens entre o Centro de Apoio e a comunidade do Fé em Deus. Os alunos chegaram a aldeia do Novo Lugar as 11h e o grupo que retornou pelo Fé em Deus chegou às 16h.

### Anexo III – Mapa contendo as localidades do baixo Tapajós cujos habitantes reivindicam pertencimento étnico



Fonte: Caderno Nova Cartografia: Mapeamento Social como Instrumento de Gestão Territorial contra o Desmatamento e a Devastação: Resistência e Mobilização dos Povos Indígenas do Baixo Tapajós. Manaus: UEA Edições, 2014, n.1.



**Anexo IV – Quadro contendo as localidades e etnias atendidas com escolas indígenas  
pela SEMED do município de Santarém de 2012**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO – SEMED  
COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

**RELAÇÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM – 2012**

ESCOLA		COMUNIDADE/ALDEIA	ETNIA	REGIÃO
01	<b>SÃO FRANCISCO</b>	<b>CACHOEIRA DO MARO</b>	ARAPIUN	<b>RIO ARAPIUNS</b>
02	SÃO FRANCISCO	BOA VISTA DO MARÓ	ARAPIUN	
03	SÃO FRANCISCO	NOVO LUGAR	BORARI	
04	SÃO SEBASTIÃO (Sta Maria Gorete)	SÃO SEBASTIÃO	ARAPIUN	
05	SANTA CLARA (Sta Maria Gorete – PÓLO NÃO - INDÍGENA, POR OPÇÃO DO POVO)	NOVA PEDREIRA	ARAPIUN	
	TURMA EXTERNA	ZAIRE	TUPAIU	
06	SÃO JORGE	AMINÃ	TUPAIU	
07	SORRISO DE MARIA	AINGALZINHO	TUPAIU	
08	SÃO JOÃO	SÃO JOÃO TAPIRA	ARAPIUN	
09	<b>NOSSA SENHORA DE FÁTIMA</b>	<b>NOVA VISTA</b>	ARAPIUN	
10	SANTA TEREZINHA	BRAÇO GRANDE	ARAPIUN	
11	SANTO ANTONIO	CAMARÁ	ARAPIUN	
12	MARIA JOSE MARQUES	NOVO HORIZONTE	ARAPIUN	
13	<b>SÃO FRANCISCO</b>	<b>LAGO DA PRAIA</b>	JARAKI	
14	<b>NOSSA SENHORA DO CARMO</b>	<b>CARUCI</b>	ARAPIUN	
15	NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	GARIMPO	TAPAJÓ	
16	NOSSA SENHORA APARECIDA	ARIMUM	ARAPIUN	
17	<b>NOSSA SENHORA DA ASSUNÇÃO</b>	<b>VILA FRANCA</b>	ARAPIUN	
18	NOSSA SENHORA DO PERP. SOCORRO	LIMÃO TUBA	TUPINAMBÁ	<b>RIO TAPAJÓS</b>
19	<b>SANTA LUZIA</b>	<b>MURATUBA</b>	TUPINAMBÁ	
20	NOSSA SENHORA DA SAÚDE	MIRIXITUBA	TUPINAMBÁ	
21	SÃO FRANCISCO	TUPANÃ SANTO AMARO	TUPINAMBÁ	
22	<b>NOSSA SENHORA DE FÁTIMA</b>	<b>JAUARITUBA</b>	TUPINAMBÁ	
23	SÃO SEBASTIÃO	PARANÃ PIXUNA	TUPINAMBÁ	
24	MENINO JESUS	JACA	TUPINAMBÁ	
25	LUIZ ANTÔNIO DE ALMEIDA	CABECEIRA DO AMORIM	TUPINAMBÁ	

26	IZIDÓRIO AMARAL	PAJURÁ	TUPINAMBA	
27	<b>N.SENHORA. DE LOURDES</b>	<b>VISTA ALEGRE DO CAPIXAUÃ</b>	CUMARUARA	
28	N. SENHORA DAS GRAÇAS	SOLIMÕES	CUMARUARA	
29	<b>PROFESSOR ANTONIO PEDROSO</b>	<b>ALTER DO CHÃO</b>	BORARI	
30	<b>DOM PEDRO II</b>	<b>AÇAIZAL</b>	MUNDURUKU	<b>PLANALTO</b>
31	NOSSA SENHORA APARECIDA	LAGOA	MUNDURUKU	
32	SÃO FRANCISCO	SÃO PEDRO DO PALHÃO	APIAKÁ	
33	JOSE ARLINDO BETCEL	IPAUIXUNA	MUNDURUKU	
34	SÃO FRANCISCO	CAVADA	MUNDURUKU	

OBS: AS ESCOLAS EM NEGRITO SÃO PÓLOS, AS DE MAIS SÃO ANEXOS.

(Fonte: Coordenação de Educação Indígena da SEMED de Santarém, 2012.)

**Anexo V – Quadro contendo as localidades e etnias atendidas com escolas indígenas pela SEMED do município de Santarém de 2015**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO – SEMED  
COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

DEMONSTRATIVO DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM – PARÁ 2015/2016						
ORDE M	INEP/ESCOLA		COMUNIDADE/ ALDEIA	ETNIA	REGIÃO	APOI O
01	150- 14169	<b>SÃO FRANCISC O</b>	<b>CACHOEIRA DO MARÓ</b>	ARAPIUN	<b>ARAPIUN S</b>	09 04
02	150- 14150	SÃO FRANCISC O	BOA VISTA DO MARÓ	ARAPIUN		01 01
03	155- 40570	SÃO FRANCISC O	NOVO LUGAR	BORARI		04 01
04	155- 90550	SÃO SEBASTIÃO (Sta Maria Gorete)	SÃO SEBASTIÃO	ARAPIUN		01 (05 QF N. Sociedade) 01
05	155- 90992	SANTA CLARA (Sta Maria Gorete – PÓLO NÃO - INDÍGENA, POR OPÇÃO DO POVO)	NOVA PEDREIRA	ARAPIUN		01
06	150- 14304	<b>SÃO JORGE</b>	<b>AMINÁ</b>	TUPAIU		09 04
07	151- 62540	N. SRA. DA SAÚDE	ZAIRE	TUPAIU		03 01
08	155- 82620	SORRISO DE MARLA	ANINGALZINHO	TUPAIU		09 03
09	155- 67214	SÃO JOÃO	SÃO JOÃO TAPIIRA	ARAPIUN		07 01
10	155- 89935	SANTA Q CRUZ	ARAPIRANGA	ARAPIUN		05 03
11	150- 13049	<b>NOSSA SENHORA DE FÁTIMA</b>	<b>NOVA VISTA</b>	ARAPIUN		08 07
12	151- 04036	SANTA TEREZINH A	BRAÇO GRANDE	ARAPIUN		01
13	150- 13901	SANTO ANTONIO	CAMARÁ	ARAPIUN		08 03
14	155- 90577	MARIA JOSE MARQUES	NOVO HORIZONTE	ARAPIUN		02
15	150- 14177	<b>SÃO FRANCISC O</b>	<b>LAGO DA PRAIA</b>	JARAKI		13 05
16	150- 13340	<b>NOSSA SENHORA DO CARMO</b>	<b>CARUCI</b>	ARAPIUN		13 05

17	155-89900	NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	GARIMPO	TAPAJÓ		07	05
18	152-25054	NOSSA SENHORA APARECIDA	ARIMUM	ARAPIUN		08	02
19	150-15629	<b>NOSSA SENHORA DA ASSUNÇÃO</b>	<b>VILA FRANCA</b>	ARAPIUN		12	06
20	150-16021	<b>SANTA LUZIA</b>	<b>MURATUBA</b>	TUPINAMBÁ	<b>TAPAJÓS</b>	12	07
21	155-90020	NOSSA SENHORA DA SAÚDE	MIRIXITUBA	TUPINAMBÁ		02	01
22	155-90011	SÃO FRANCISCO	TUPANÁ SANTO AMARO	TUPINAMBÁ		02	01
23	150-15971	<b>NOSSA SENHORA DE FÁTIMA</b>	<b>JAUARITUBA</b>	TUPINAMBÁ		12	06
24	155-90550	SÃO SEBASTIÃO	PARANÁ PIXUNA	TUPINAMBÁ		01	01
25	155-90003	MENINO JESUS	JACA	TUPINAMBÁ		01	01
26	150-15963	<b>LUIZ ANTÔNIO DE ALMEIDA</b>	<b>CABECEIRA DO AMORIM</b>	TUPINAMBÁ		13	05
27	155-74725	IZIDÓRIO AMARAL	PAJURÁ	TUPINAMBÁ		08	02
28	150-13383	NOSSA SENHORA DO PERP. SOCORRO	LIMÃO TUBA	TUPINAMBÁ		08	03
29	150-14550	SÃO PEDRO	PARICATUBA	TUPINAMBÁ		02	01
30	15165108	SURARAITÁ TUPINAMBÁ CENSO 2014	SÃO FRANCISCO/PARAUAÍ	TUPINAMBÁ		05 (04 em outra escola)	02
31	TURMA EXTERNA	WAYKIRUM TUPINAMBÁ (INSERIR NO CENSO 2015/16)*	SÃO PEDRO	TUPINAMBÁ		03	03
32	150-13286	<b>N.SENHORA DE LOURDES</b>	<b>VISTA ALEGRE DO CAPIXAÚ</b>	CUMARUARÁ		09	05
33	150-15653	N. SENHORA DAS GRAÇAS	SOLIMÕES	CUMARUARÁ		08	05
34	150-15580	<b>PROFESSOR ANTONIO PEDROSO</b>	<b>ALTER DO CHÃO</b>	BORARI		50	16
35	150-12360	<b>DOM PEDRO II</b>	<b>AÇAIZAL</b>	MUNDURUKU		09	05

					PLANAL TO		
36	155-89552	NOSSA SENHORA APARECIDA	LAGOA	MUNDURU KU		01	01
37	155-18582	SÃO FRANCISCO	SÃO PEDRO DO PALHÃO	APIAKÁ		01	
38	150-14070	SÃO FRANCISCO	CAVADA	MUNDURU KU		07	03
39	151-62427	SANTA HELENA	AMPARADOR	MUNDURU KU		01	01
40	150-12778	JOSE ARLINDO BETCEL	IPAUIXUNA	MUNDURU KU		11	05
41	15014436	SÃO LUÍS - anexo Aminã (INSERIR NO CENSO 2015/2016)*	NOVO GURUPÁ	TUPAIU			
42	155-81756	RIO ARAPIUNS – anexo Aminã (INSERIR NO CENSO 2016)*	ATROCAL	TAPAJÓ			

ESTATÍSTICA SEMED TOTAL DE ALUNOS: 2.454 MATRICULADOS INICIALMENTE - ANO LETIVO 2015

**OBS:** Escolas situadas na Área da RESEX destacadas em *italico*. Professores (287 servidores): contempla gestor e pedagogo nas Polos. Apoio (126 servidores): contempla Secretário, auxiliar administrativo, servente, vigilante e Aux. serviços gerais.

IÁRA ELIZABETH SOUSA FERREIRA  
COORD. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – SEMED-STM-PA

(Fonte: Coordenação de Educação Escolar Indígena da SEMED de Santarém, 2012.)

**Anexo VI – quadro resumo da matriz curricular obrigatória às escolas de Santarém – PA**

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTAREM  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO – SEMED  
Borges Leal, 1449 – Santa Clara – Santarém-PA / Fone: 3522-2594/ CGC 05.182.233/0010-67

**COORDENAÇÃO DE ENSINO**  
**ENSINO FUNDAMENTAL – 1º AO 9º ANO**

MATRIZ CURRICULAR COM BASE NA LDB Nº 9.394/96, LEI Nº 11.114/05, LEI Nº 11.274/06  
E RESOLUÇÃO Nº 001 DE 13 DE NOVEMBRO DE 2008 – CME

Ano de implantação: 2007

	ESTUDOS OBRIGATÓRIOS E/OU DISCIPLINAS	ANOS								
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	X	X	X	X	X	6	6	6	6
	Ensino da História e Geografia	X	X	X	X	X	-	-	-	-
	História	-	-	-	-	-	2	2	3	2
	Geografia	-	-	-	-	-	3	2	2	2
	Ciências	X	X	X	X	X	2	3	2	3
	Matemática	X	X	X	X	X	6	6	6	6
	Ensino Religioso	X	X	X	X	X	1	1	1	1
	Educação Física	X	X	X	X	X	2	2	2	2
	Ensino da Arte	X	X	X	X	X	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICA	Língua Estrangeira -- Inglês	-	-	-	-	-	3	3	2	2
	Estudos Amazônicos	-	-	-	-	-	2	2	3	3
HORÁRIA SEMANAL		20	20	20	20	20	28	28	28	28
DE CARGA HORÁRIA ANUAL		800	800	800	800	800	1120	1120	1120	1120

ção:

1º de semanas: 40

100 dias letivos

Fonte: (PROJETO, 2012)

**Anexo VII – Metas a cumprir e plano de ação constante no atual PPP da escola polo**

PLANO DE AÇÃO					
2012/2013/2014					
METAS	AÇÕES	METODOLOG.	PERÍODO	RECURSOS	RESP.
Atingir 100% a participação das famílias	Conscientizar a comunidade através de reuniões de pais e mestres da importância da sua participação junto a escola	Dialogo e dinâmicas de grupo, mensagens textos reflexivos	Final do 1º semestre 2013/2014	Materiais Giz, lousa painéis dvd,papel,caneta Humanos. Professores, alunos, pais, comunidade, funcionários Financeiros Bingo e recursos do PDDE.	Gestora Secretaria Conselho Escolar Professores Pedagogo Lideranças
Elevar de 54,3 para 98% o índice de aprovação	Aulas de Reforço aos sábados e Dinâmicas	Debate Simulados internos com questões objetivas e subjetivas	2º semestre de 2013/2014	Papel, caneta, lápis de cor, tinta guache, tecidos, tnt, sementes álcool pincel hidrocor. Recursos do PDDE e naturais	Gestora Secretaria Conselho Escolar Professores Pedagogo
Elevar de 85% para 98% a frequência dos alunos do 1º ao 9º ano.	Aulas diversificadas através de jogos e atividades extraclases	Aulas audiovisuais, aulas dialogadas brincadeiras.	1º semestre 2013/2014	Tv, dvd, cd, papel cartolina cartazes, material dourado, xadrez, palha, tala, sementes, caroços. Recursos do PDDE e naturais	Gestora Secretaria Pedagogo Professores Pais Equipe de apoio Conselho escolar



- ✓ Valorizar os profissionais da escola promovendo a formação e capacitação dos profissionais da educação que nela atuam.
- ✓ Proporcionar aos alunos com necessidades educacionais especiais o apoio pedagógico específico às habilidades cognitivas, sensoriais, motora, afetivo-emocional que culminem com o progresso do aluno em sua formação pessoal e cidadã.
- ✓ Orientar aos alunos quanto à preservação e conservação do meio ambiente e acerca das questões territoriais que envolvem a aldeia onde vivem
- ✓ Desenvolver atividades lúdicas priorizando brincadeiras, esportes, jogos, danças, rituais, cantigas próprias da cultura indígena no sentido de resgatar as tradições, valores e saberes dos povos borari e arapiun.
- ✓ Garantir ensino diferenciado visando a interculturalidade, o fortalecimento das práticas socioculturais e o resgate da língua materna.

#### **METAS**

- ✓ Elevar de 60% para 80% a participação das famílias e comunidade geral nas programações da escola;
- ✓ Elevar de 85% para 95% a frequência dos alunos do 1º ano a 8ª série.
- ✓ Capacitar os profissionais da educação que atuam no polo, através de três ações anuais: oficina, palestra, seminário.
- ✓ Elevar o índice de aprovação de 54,3% para 98% em (três) anos.
- ✓ Lotar um profissional com formação em Educação Especial para atender os alunos com necessidades educacionais especiais existentes na escola.
- ✓ Desenvolver um projeto anual, acerca da preservação e conscientização do meio ambiente, incluindo a utilização dos recursos naturais de forma sustentável.
- ✓ Elevar de 90% para 100% a participação dos alunos nas atividades lúdicas desenvolvidas na escola oriundas da cultura local.